

**Житомирський державний педагогічний університет
імені Івана Франка**

Антонова О.Є.

Базові знання з педагогіки:
становлення, розвиток, технологія формування

Житомир- 2004

УДК 378. 371

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Житомирського державного
університету імені Івана Франка від __ листопада 2004 року,
протокол №*

Рецензенти:

Г.П. Васянович – доктор педагогічних наук, професор;

А.В. Іванченко - доктор педагогічних наук, професор.

ББК 74. 03.

А 65

А 65

Антонова О.Є.

Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування:
Монографія: Вид. 2-ге, допов. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2004. – 276 с.

Монографія присвячена проблемі розробки й впровадження у навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу нових технологій професійної підготовки майбутнього педагога. Автором проаналізовано історію становлення і розвитку базових педагогічних знань, проблему базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя у теорії та практиці роботи педагогічного ВНЗ, зміст базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя, обґрунтовано сукупність базових знань з курсу "Педагогіка", розроблено цілісну педагогічну технологію навчання майбутніх учителів базових знань з педагогіки у процесі викладання педагогічних дисциплін.

Для студентів, аспірантів, викладачів вищих навчальних педагогічних закладів.

ISBN

*Мій вчительській сім'ї
та моєму найнадійнішому другу –
моїй Мамі – присвячую.
Автор*

ВСТУП

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовлюють необхідність реформування всіх галузей освіти, що ставить перед вищою педагогічною освітою нові завдання щодо підвищення ефективності теоретичної підготовки майбутніх учителів як основи їх професійної компетентності. Серед пріоритетних напрямів реформування вищої школи важливе місце посідають питання оновлення змісту базової педагогічної освіти; запровадження ефективних педагогічних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи. Реалізація цих планів вимагає глибокого реформування змісту, форм, методів підготовки педагогічних працівників усіх ланок освітньої галузі. Особливого значення для підвищення наукового рівня педагогічної підготовки майбутнього вчителя, її впливу на шкільну практику набуває розвиток та поглиблення теорії педагогічних знань.

Фундаментальна теоретична підготовка значно розширює професійний кругозір учителя, дозволяє цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її оптимальне рішення. Ґрунтовні знання з теорії педагогіки допомагають майбутньому вчителю осмислювати сутність педагогічних явищ та закономірностей формування особистості; визначати стратегію і тактику практичних дій при розв'язанні кожного з педагогічних завдань; переводити теоретичні ідеї у площину практичних дій; озброюють ефективними способами самопідготовки та самоконтролю.

Крім того, багатовимірне бачення сучасного навчально-виховного процесу, основою якого є глибоке володіння педагогічними теоретичними знаннями, сприяє усвідомленню перспективних тенденцій та завдань сучасної школи і педагогічної науки загалом; допомагає орієнтуватися у нових концепціях, теоріях, ідеях, технологіях; озброює педагога системою науково-педагогічних та дослідницьких методів аналітико-синтетичної діяльності; забезпечує ефективність проектування цілей, завдань, форм та методів навчально-виховного процесу та педагогічної діяльності вчителя; дозволяє моделювати педагогічні ситуації та аналізувати шляхи їх розв'язання.

Представлена монографія презентує технологію формування у майбутніх учителів базових знань з курсу "Педагогіка", яка дозволяє підвищити науковий рівень педагогічної підготовки майбутнього фахівця, допоможе викладачам в організації навчального процесу, озброїть студентів основами використання методів науково-педагогічного дослідження.

У першому розділі монографії викладено результати вивчення історичного аспекту проблеми становлення системи педагогічних знань; виділено і охарактеризовано основні етапи розвитку науково-педагогічної думки; простежено еволюцію головних компонентів знань педагогічної науки; проаналізовано різні підходи до створення структури педагогічних знань; визначено поняття «базові знання з педагогіки»; виділено провідні компоненти навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння майбутніми вчителями базовими знаннями з педагогіки.

У другому розділі обґрунтовано експериментальну модель базової педагогічної підготовки вчителя; викладено результати експериментальної роботи; представлено технологію навчання студентів базових знань з педагогіки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БАЗОВИХ ЗНАНЬ З ПЕДАГОГІКИ

Сучасні умови соціально-економічного та духовного розвитку нашого суспільства вимагають нових підходів до оцінки проблеми підготовки висококваліфікованих творчих фахівців. Розбудова української державності ставить перед вищою педагогічною освітою нові завдання щодо підвищення ефективності теоретико-методологічної підготовки майбутніх вчителів як основи їх професійної компетентності. У зв'язку з цим, особливої актуальності у теорії та практиці педагогіки вищої школи набуває проблема формування у студентів базових знань з педагогіки.

1.1. Історико-педагогічний аспект розвитку проблеми у класичній педагогіці XVII-XIX століть

Кожна наука являє собою певну систему знань, взаємопов'язаних внутрішньою послідовністю і логікою розвитку предмета. Педагогіка - багатогранна, багаторівнева цілісна система знань про виховання, навчання та розвиток особистості. Існують різні підходи до виділення основних етапів її у розвитку її як науки. Проаналізуємо головні з них.

Найзагальнішим вважається підхід Ф.Хофмана, який за характером системи педагогічних знань виділив три основних етапи.

I етап - педагогічні знання донаукового періоду, систематизовані на основі здобутого емпіричного досвіду виховання і освіти у формі народної мудрості поколінь.

Педагогічні знання належать до найдавніших знань людини. Вони почали народжуватися разом з людським суспільством, коли з'явилася потреба передавати наступним поколінням досвід виживання. Виховні відносини створили різноманітні форми їх фіксування. Спочатку це були побутові норми - вірування, правила, вимоги. Поступово склалися традиції, звичаї, народний фольклор, де втілювалися погляди народу про те, який досвід і яким чином треба передавати молоді, які вимоги висуває до неї суспільство. Так народжувалися новітні форми фіксування виховних відносин, при цьому зберігаючи всі існуючі раніше.

Тепер указану систему знань відносять до народної педагогіки у вигляді висновків, порад, рекомендацій, звичаїв, обрядів, викладених у художній літературі, етнографічних та етнологічних дослідженнях.

II етап - виникнення теоретичних концепцій виховання і освіти для побудови цілісної системи світського виховання (їх відносять до класичної педагогіки).

III етап - становлення педагогіки як наукової системи, методологічним підґрунтям якої став діалектичний підхід до теорії розвитку особистості, суспільства і людини; цілісний всебічний підхід до формування особистості людини [90,10-11].

Специфічний підхід до систематизації педагогічних знань запропонував В.І.Гінецинський, який виділив наступні історичні типи освіти: магіко-ритуалістичний, калокатигійний, теологічний, гуманітаристський, пансофічний, раціоналістський, інтелектуалістський, ергономістський, комплектистський, культурологістський [50].

І.М.Богданова визначає три етапи в історії розвитку теорії виховання і навчання, які за характером педагогічних знань умовно називаються як: педагогічна практика (охоплює первісно-общинний та рабовласницький лад); педагогічне мистецтво (рабовласницький лад та період становлення буржуазно-капіталістичних відносин); педагогічна наука (капіталістичне суспільство від періоду становлення до сучасності) [23,24].

В.С.Безрукова в розвитку педагогічної думки простежує три етапи, ґрунтуючись на ступені науковості знань: донауковий (до XVII ст.); наукова педагогіка (XVII - XIX ст.); теоретично-експериментальна педагогіка (кінець XIX – початок XXст.) (Табл.1.1).

Етапи становлення наукової педагогіки

<i>Суспільно-економічна формація</i>	<i>Форми існування педагогічних знань</i>
1. Первісне суспільство	Побутові норми
2. Первіснообщинна формація	Традиції, звичаї, народний фольклор
3. Рабовласницький лад	Філософія як наука; педагогічні знання у складі філософії
4. Феодальне суспільство: а) розквіт феодалізму	Теологія як гілка філософії; педагогічні знання - складова теології
б) епоха Відродження	Філософія, теологія, художня література; поява перших педагогічних праць
5. Капіталістична формація	Педагогіка як наука; розвиток педагогічних теорій

[18,22-23]

Проведений аналіз філософської та історико - педагогічної літератури дає нам підставу виділити три головні періоди процесу становлення педагогічних знань, виходячи із ступеня наявності та наукової розробленості основних компонентів означених знань.

I період - донауковий - до XVII століття.

II період - концептуальний - XVII - XIX століття (створення окремих теоретичних концепцій виховання та освіти).

III період - системний - кінець XIX століття - до наших днів (становлення педагогіки як наукової системи).

Кожен з цих періодів характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів педагогічних знань (Додаток А).

Донауковий період характеризувався накопиченням значного фонду емпіричного матеріалу у вигляді окремих розрізнених педагогічних відомостей, які фіксувалися у формі вірувань, правил, вимог, традицій, звичаїв, обрядів, що складають нині основу народної педагогіки; теоретичним осмисленням емпіричного навчально-виховного досвіду у філософських трактатах; виникненням та закріпленням за наукою про виховання ряду основних понять.

Концептуальний період характеризувався створенням окремих теоретичних концепцій виховання і освіти при домінуючій ролі теорії навчання; накопиченням емпіричного матеріалу і досвіду педагогічної діяльності, які створили науково-теоретичне підґрунтя для виявлення педагогічних закономірностей та подальшого узагальнення й систематизації педагогічних знань; виділенням та обґрунтуванням суттєвих компонентів науково-педагогічних знань (понять, принципів, методів, форм організації навчально-виховного процесу).

Системний період характеризується якісно новим рівнем узагальнення, систематизації та структурування педагогічних емпіричних знань, одержаних за результатами проведення численних педагогічних експериментів; подальшим розвитком категорійного апарату науки; створенням цілісних науково обґрунтованих систем організації навчально-виховного процесу; становленням педагогіки як наукової системи.

Проаналізуємо процес розвитку науково-педагогічних знань у визначені періоди. Перші спроби пізнання виховання як суспільного явища та відображення його у визначених поняттях належать до філософських систем Давнього Світу. У всеохоплюючій системі знань, якою була філософія тих часів, містяться перші широкі узагальнення з питань педагогіки. Вже у працях давньогрецьких та давньоримських філософів та педагогів (Геракліт, Демокріт, Платон, Арістотель, Епікур, Лукрецій Кар, Квінтіліан) можна знайти чимало глибоких думок, важливих ідей і положень щодо виховання людини, формування її особистості. Своєрідним підсумком розвитку грецько-римської педагогічної думки були праці давньоримського філософа і педагога Марка Фабія Квінтіліана (35-96 рр. рр.). У своїй книзі "Освіта оратора" Квінтіліан розробив своєрідну педагогічну систему. Цей твір довгий час залишався провідною книгою з педагогіки і вивчався у всіх риторських школах разом із творами Цицерона. У період Середньовіччя проблеми виховання розроблялись філософами-богословами, педагогічні ідеї котрих мали релігійне забарвлення. В епоху Відродження оригінальні та прогресивні для свого часу педагогічні ідеї висувались мислителями-гуманістами Е.Роттердамським, Ф.Рабле, М.Монтенем та іншими видатними людьми того часу.

Проте не зважаючи на інтенсивний розвиток теорії виховання, педагогіка майже до середини XVII століття лишалася частиною філософії. Тільки наприкінці XVII століття, коли з'явились масові школи і перші науково-педагогічні доробки, відбулося народження наукової педагогіки. Розвиток виробництва стимулював потребу у значній кількості освічених людей, що призвело до необхідності вдосконалення процесів навчання і виховання в умовах спеціальних навчальних закладів. А накопичений протягом попередніх століть емпіричний матеріал потребував теоретичного узагальнення та систематизації. Тому розвиток системи педагогічних знань розглядається нами більш детально, починаючи з XVII століття, оскільки саме в цей період з'явились перші серйозні теоретичні праці, а педагогіка набула наукового характеру.

Серед учених-педагогів, представників класичної педагогіки XVII – XIX століть, найбільш визначними постатями, на нашу думку, є Я.А.Коменський, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, А.Дістервег, Й.Ф.Герbart, педагогічні концепції яких сконцентрували у собі більшість провідних ідей того часу. Основоположником наукових основ педагогіки, без сумніву, є видатний чеський педагог *Я.А.Коменський*. У численних творах, зокрема, у "Великій дидактиці", він прагнув виявити закономірності природи і суспільства, які впливають на процеси навчання і виховання людини. Загалом, "Дидактика" Я.Коменського унікальна в тому відношенні, що вона містить теоретичні положення (основоположні "начала" навчання), узагальнення методичного характеру (дидактичні правила), розробку організаційних форм навчального процесу (методику нової для того часу класно-урочної системи навчальних занять). Я.А.Коменський узагальнив та сформулював ряд основних педагогічних понять, а саме: дидактика, метод навчання, принцип навчання, клас, урок, класно-урочна система навчання та інші. Я.Коменський вперше здійснив фундаментальну наукову розробку дидактики, під якою розумів "загальне мистецтво всіх навчати всьому". Провідне місце в його розумінні педагогічного процесу займає навчання. Теорія виховання носить допоміжний характер, як спосіб досягнення основної мети навчання, тобто, одержання знань.

Великої уваги педагог надавав професійній підготовці тих, хто буде навчати, - вчителів. На думку Я.А.Коменського, вчитель повинен мати добре розвинені професійні якості. Він підкреслював, що всі успіхи в роботі школи, у навчанні та вихованні учнів залежать насамперед від учителя, від його освіти, знань та вмінь. Тому при підготовці майбутнього вчителя треба звертати увагу на те, як він володіє педагогічною теорією, як розуміє основні її положення і наскільки вдало може реалізовувати набуті знання в практичній діяльності. "Не можна навчати, спираючись тільки на свій авторитет, - усьому треба вчити за допомогою доказів" [93,125]. А переконливо довести свою думку може тільки той учитель, який вільно володіє основними прийомами та засобами педагогічної діяльності, добре знає свій предмет, враховує природні можливості дитини. Ідея природовідповідності займає чільне місце у педагогічній теорії Я.А.Коменського. Цим терміном педагог означив врахування вихователем тих закономірностей розвитку дитини, які притаманні природі людини, а саме: вроджене прагнення дитини до знань, до праці, здатність до багатогранного розвитку тощо. Отже, вчитель повинен бути добре обізнаним з педагогічною теорією, з тим, щоб глибоко розуміти сутність основних педагогічних явищ.

Слідом за Я.А.Коменським значний внесок у створення наукових основ педагогіки було зроблено видатними педагогами того часу Джоном Локком в Англії, Жан-Жаком Руссо у Франції, Йоганном Генрихом Песталоцці у Швейцарії, Йоганном Фрідріхом Герbartом та Адольфом Дістервегом у Німеччині та інш. Так, *Дж.Локк*, на відміну від Я.А.Коменського, сконцентрував головні зусилля не на дидактиці, а на теорії виховання. Його відома праця "Думки про виховання" являє собою першу у європейській педагогіці спробу розробки питань фізичного, морального і розумового виховання на нових засадах. Д.Локк створив систему виховання, головним завданням якої було виховання особистості – формування сильного дисциплінованого характеру, розвиток здібностей, самостійного мислення, духовного та фізичного здоров'я. Його наукові праці містять багато корисних рекомендацій практичного характеру, повчального фактичного матеріалу. Однак Д.Локк дещо перебільшував роль виховання у формуванні особистості, заперечував існування вроджених якостей у дитини, порівнюючи її з "чистою дошкою", на якій можна написати все, що завгодно. *Ж.-Ж.Руссо*, навпаки, виходив з ідеї природної досконалості дитини, закликаючи надавати особистості цілковитої волі, пристосовуватися до її інтересів та нахилів. Ці ідеї були пізніше покладені в основу розробки теорії "вільного виховання" та педоцентризму у педагогіці.

Значний внесок у розвиток педагогіки як наукової теорії зробив *Й.Г.Песталоцці*. Довгий час він керував Бургдорфським та Івердонським педагогічними інститутами, куди приїздила на навчання молодь з багатьох країн Європи. Видатний педагог переосмислив соціальну роль народного вчителя. На його думку, вчитель повинен мати добру освіту, досконало знати свій предмет, завжди працювати

над собою ("Ти тільки до того часу здатний сприяти навчанню інших, доки сам працюватимеш над власною освітою") [86,61]. Тому, готуючи майбутніх учителів до практичної діяльності, Й.Г.Песталоцці намагався передати їм якомога більше знань про психічні та вікові особливості дитини, про форми та методи навчальної діяльності. Особливої уваги педагог-гуманіст надавав навчанню учнів елементів логічності мислення, способів активізування їх розумової діяльності. Впровадити у життя ці провідні, на думку Й.Г.Песталоцці, принципи навчання міг тільки відповідним чином підготовлений учитель, який сам вільно володіє основними операціями мислення. Тому в процесі навчання Й.Г.Песталоцці звертав увагу на формування понятійного мислення студентів. Зокрема він виділяв чотири основні моменти цього процесу: сприймання предметів; формування чітких уявлень про ці предмети (про їх кількість та форму); співставлення предметів та формування понять; називання предметів (словесно).

Таким чином, основою процесу навчання Й.Г.Песталоцці вважав сприймання. Вміння керувати сприйманням є, на його погляд, тією основою, на якій, як "...на фундаменті повинен будуватися ряд засобів, що ведуть до ясних понять"[145,42]. До цих елементарних засобів, учив педагог, належать форма, число і слово. Проте він дещо перебільшував значення названих категорій. На практиці часто виявлялося, що студенти концентрують свою увагу на зовнішніх і не завжди суттєвих властивостях предметів. Цей факт не тільки не сприяв знаходженню типових загальних властивостей об'єктів дослідження, але й гальмував в цілому формування у студентів чітких знань. Знаходячись під значним впливом ідеалістичної гносеології І.Г.Фіхте та І.Канта, Й.Г.Песталоцці був прибічником теорії формального навчання, яка стверджувала, що джерелом знань є розум, що знання породжуються тільки самим суб'єктом пізнання. Тому педагог був переконаний, що знання існують в душі людини, джерелом їх є розум дослідника, а не загальні особливості предметів та явищ. Й.Г.Песталоцці був переконаний, що «виховання - це внутрішня робота, яка розвиває надані природою фізичні, розумові та моральні здібності у відповідності з природним розвитком людської натури» [198,93].

Найслабкішим місцем в його теорії навчання дослідники вважають відсутність елементів наукових знань. На думку сучасного дослідника В.І.Гінецинського, який вивчав історичний розвиток основних типів навчально-виховних систем, Й.Г.Песталоцці, як і інші прибічники теорії формального навчання, «зводив завдання освіти до курсу розумової гімнастики» [50,124]. Разом з тим, саме Й.Г.Песталоцці ми завдячуємо досить поширеними нині термінами "розвивальне навчання" та "освіта", а його ідею розвивального навчання К.Д.Ушинський назвав "великим відкриттям Песталоцці, яке принесло і досі приносить людству більше користі, ніж відкриття Америки"[225,95].

Одним з послідовників Й.Г.Песталоцці вважав себе відомий німецький філософ, теоретик педагогіки і психології *Й.Ф.Герbart*. Він став творцем концепції «виховуючого навчання», яка була відвертою установкою на інтелектуалізм. Німеччина за шкільним устроєм дотримувалася загально-історичного напрямку, який виражався у прагненні до науки. «Німецька школа, - зазначав свого часу К.Д.Ушинський, - навчає, а не виховує...» [226,115].

Головна праця Й.Ф.Гербарта «Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання» - це спроба викладу систематизованої педагогічної теорії, філософськи та психологічно аргументованої. Проте створити наукову педагогіку, розробити її філософські та психологічні основи Й.Ф.Герbartу не вдалося. Одним з найслабкіших місць його педагогічної теорії є її метафізичність. Німецький педагог не бачив і не розумів суперечностей, які виникають у ході навчально-виховного процесу. Ще К.Д.Ушинський дорікав Й.Ф.Герbartові за його «несчасне прагнення все пояснювати», ретельно підводячи всі явища одне до одного, щоб довести відсутність суперечностей. Саме тому Й.Ф.Герbart не зміг досягти того рівня узагальнення, коли досліднику відкриваються закономірності досліджуваних процесів.

Й.Ф.Герbart одним з перших ґрунтовно дослідив значення теоретичних знань для практичної діяльності вчителя. "Ніде так не потрібні широкі філософські погляди, що ґрунтуються на загальних ідеях, як в педагогіці, де буденна праця та індивідуальний досвід надмірно звужують обрії вихователя", - стверджував він [143,41]. Намагаючись довести це, Й.Ф.Герbart вже у "Перших лекціях з педагогіки" (1802) проаналізував взаємовідношення між мистецтвом виховання та теорією, яке можна викласти в наступних положеннях: наука потребує виведення теорем із своїх основ; мистецтво потребує постійної дії, але тільки відповідної до цих теорем; коли вчитель діє, він не може витрачати жодної миті на умозаключення, бо тисячі негативних обставин протистоять йому; теорія сягає такої далечини, де робота однієї особистості займає лише нескінченно малу частину [48,97-98].

Й.Ф.Герbart стверджував, що тільки в практичній роботі набувають мистецтва, виробляють навички, уміння, майстерність. Не можна очікувати, що, одержавши попередню теоретичну

підготовку, вчитель відразу стане справжнім майстром своєї справи. Але і в процесі діяльності успішно навчається мистецтву лише той, хто засвоїв теорію.

Дану проблему не обійшов своєю увагою і німецький педагог *А.Дістервег*, котрий, як і *Й.Г.Песталоцці*, відомий як прихильник формального навчання, спрямованого значною мірою на розвиток здібностей учнів, їх мислення та пам'яті. Проте *А.Дістервег* визнавав особливу цінність тих знань, що одержані шляхом самостійної діяльності.

А.Дістервег належить ґрунтовна праця "Керівництво до освіти німецьких учителів" (1835), у якій він, виходячи з принципу виховуючого навчання, висуває значні вимоги до рівня підготовки вчителя. Звертаючи увагу на теоретичну підготовку вчителя, *А.Дістервег* вимагав, щоб майбутні педагоги багато читали, добре знали історію, психологію, педагогіку і методику. Він вважав, що для ефективної роботи педагога завжди необхідні дві умови:

1) знання (предмета, який викладаєш; особливостей учнів; самої педагогічної діяльності); 2) уміння їх застосовувати. "Знання предмета означає не пасивне його сприйняття, а самодіяльне засвоєння...Але до знань повинні приєднуватися уміння, тобто навички в їх використанні та застосуванні"[63,141].

Тим самим *А.Дістервег* наполягає на тому, що вчитель повинен ґрунтовно володіти основами педагогічної діяльності, глибоко розуміти основні положення педагогічної науки, її головні цілі та ідеї ("Вони не повинні вміщуватися в його голові як надумані принципи, а треба, щоб перейшли в його плоть і кров" [63,139]). Саме такий всебічно підготовлений учитель є ідеалом для видатного німецького педагога.

А.Дістервег впритул підійшов до розуміння ряду педагогічних закономірностей. Керуючись ідеєю розвитку «зсередини», яка є провідною в його творчості, видатний німецький педагог виділяв та досліджував суперечності, що внутрішньо притаманні педагогічним явищам, особливо процесові навчання.

Отже, аналізуючи період XVII-XIX століть щодо розвитку педагогічних знань, можна назвати його періодом становлення наукової педагогіки, періодом пошуків і накопичення практичних фактів та перших спроб їх теоретичного обґрунтування. Основними проблемами, навколо яких тривали дискусії і пошуки протягом усієї багатовікової історії розвитку педагогічної науки, були проблеми навчання та виховання підростаючого покоління. Тому основними поняттями педагогіки весь час вважались поняття "*виховання*", "*навчання*", "*освіта*". Проте, чіткого розмежування сфер діяльності вказаних понять в цей період не відбулося. Основні педагогічні поняття не були достатньо диференційовані і застосовувалися як взаємозамінні. Ототожнення понять навчання і виховання було однією з найбільших помилок, якої припускалися дослідники у процесі розвитку педагогічної науки і практики, особливо прихильники концепції «виховуючого навчання». Ототожнення процесів навчання і виховання призвело з часом до дублювання понять «освіченість» та «вихованість» [89,8].

Загалом, співвідношення навчання і виховання виявилось фундаментальною педагогічною проблемою. *Я.А.Коменський* визнавав величезну виховну роль навчання й не розділяв категорій навчання й виховання. *Д.Локк* і *Ж.-Ж.Руссо* надавали переваги вихованню, підпорядковуючи йому навчання. *Й.Г.Песталоцці* пов'язував розумове навчання з моральним, обґрунтовуючи свій підхід тим, що процес пізнання починається з чуттєвого сприймання, яке трансформується потім у свідомості за допомогою апіорних ідей. *Й.Ф.Герbart* вважав навчання основним засобом виховання [53,54]. Тобто, провідною галуззю педагогічних знань у період XVII-XIX століть у Європі лишалась теорія навчання, яка набула досить високого рівня наукової розробленості.

Значну роль у побудові тогочасних педагогічних концепцій відігравали суспільні уявлення про дитину, які були основою базових цінностей у процесі виховання. Впродовж тривалого історичного періоду (майже до XIX століття) в західному суспільстві домінував погляд на дитину як на «природний початок», «недосконалий зліпок дорослої людини», яку необхідно було поліпшувати, змінювати й розвивати до стану дорослої людини - людини соціальної. У межах цього бачення вирішальним для формування майбутньої дорослої людини вважалося засвоєння дитиною культурного досвіду через навчання та виховання. Тобто стверджувалась ідея пріоритету загально-цілісного над особистісно-індивідуальним. У філософії освіти цей напрям дістав назву філософії гармонійної цілісності і пов'язаний з визнанням безумовного авторитету загальних інтересів, цінностей над індивідуально-особистими. Ці принципи стали найважливішими у побудові класичної теорії освіти і розвитку форм її організації. Педагогіка ж, підґрунтям якої став цей принцип, стала значною мірою авторитарною та дорослоцентристською [191,9].

Аналізуючи історичний шлях розвитку педагогічної освіти на Заході, *Д.Томлінсон* (Ворвікський університет) дійшов висновку про домінування зовнішнього впливу на дитину в

педагогічній діяльності. Ця домінанта визначала цільові установки педагогічної освіти, зміст, організацію, форми та методи професійної підготовки вчителя [239,10].

На межі XIX-XX століть народжується новий напрям у педагогіці, який можна умовно назвати періодом *експериментальної педагогіки*. Найвідомішими її представниками стали В.А.Лай, Е.Мейман, Г.С.Холл, Е.А.Торндайк та ін. На початку XX ст. в Європі об'єктивно визріли умови для нових підходів у педагогіці, пов'язаних з поширенням ідеалів вільної освіти і виховання, зародження яких починається з педагогічної та літературної творчості Ж.-Ж.Руссо і його ідеалу вільної й цілісної особистості як головного змісту природи. Становлення цього напрямку в педагогічній науці і практиці пов'язане з міжнародним рухом «Нове виховання», його журналом та єдиним центром - Інститутом ім.Ж.-Ж.Руссо у Женеві. Представники нових підходів - видатні педагоги А.Лай (Німеччина), А.Біне (Франція), А.Нейлл (Англія), Д.Дьюї (США) та інші розробили теоретичне підґрунтя реформаторської педагогіки, яка, на відміну від соціоцентричної, ставила в центр навчально-виховного процесу дитину з її унікальним внутрішнім світом, інтересами, індивідуально-природними нахилами [191,11]. Вони намагалися свої теоретичні положення обґрунтувати результатами емпіричних спостережень і спеціально поставленого експерименту. У центр уваги своїх теоретичних систем ці педагоги ставили не навчання, а вивчення дитини, що допомогло їм простежити закономірності фізичного розвитку дитини, досліджувати механізми відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті дітей та інші. Пізніше основні принципи експериментальної педагогіки було покладено в основу *педології* [53,113]. Прогресивні педагоги того часу намагалися відійти від традиційного розуміння сутності основних педагогічних процесів та явищ, шукали нових шляхів та ефективних засобів формування особистості.

Загалом для кінця XIX - початку XX століття характерним явищем став бурхливий розвиток змісту педагогічних знань та поява різноманітних напрямів побудови педагогічних теорій, а саме:

- *Філософський напрям*, представники якого вважали, що педагогічні знання є частиною філософських (філософи Давньої Греції, І.Ф.Герbart, Ціллер, В.Рейн, Г.С.Сковорода, М.О.Бердяєв).

- *Психологічний*, що обґрунтовував кожне питання навчання і виховання з точки зору психології (К.Д.Ушинський, К.Єльницький, П.Мальцев).

- *Практичний*, який характеризувався розвитком курсу практичної педагогіки, що спиралася на теоретичні основи і передбачала суворе дотримання систематизованого порядку правил виховання і навчання, а також педагогічних вимог (С.Бобровський, А.Маттіас).

- *Соціальний*, прихильники якого розглядали вчення про суспільство і виховання як нерозривне єдине (П.Наторп).

- *Експериментальний*, прихильники якого вважали головною метою виховання цілеспрямований вплив на особистість, що розвивається (Є.Мейман, А.Нечаєв, М.Монтессорі, С.Френе, В.А.Лай).

- *Нова педагогіка*, представники якої одстоювали еволюційний розвиток педагогіки й пропагували дбайливе ставлення до природних нахилів і прагнень дитини (В.Вахтерєв, С.Френе) [109,81-86].

Отже, аналіз розвитку педагогічних знань періоду XVII-XIX століття у зарубіжній педагогіці дозволив виділити наступні тенденції:

1. Створення окремих теоретичних концепцій виховання й освіти при домінуючій ролі теорії навчання. Аналіз літератури свідчить про достатньо високий рівень філософського та психолого-педагогічного обґрунтування дидактики. Проте глибокої розробки наукових основ педагогіки в цілому не відбулося.

2. Накопичення значного фонду емпіричного матеріалу і досвіду педагогічної діяльності, що дало можливість провідним вченим створити науково-теоретичне підґрунтя для виявлення у наступний період педагогічних закономірностей і законів, подальшого узагальнення і систематизації педагогічних знань.

3. Виділення і обґрунтування суттєвих компонентів науково-педагогічних знань (принципів, форм і методів навчально-виховної діяльності) у контексті рівня розвитку педагогічної науки того часу.

4. Інтенсивний розвиток експериментальної педагогіки, яка заклала основи різноманітних моделей педагогічних теорій, що сприяло значному збагаченню змісту педагогічних знань.

1.2. Проблема становлення системи базових знань з педагогіки у вітчизняній педагогічній науці

Філософські основи, коріння національної української педагогічної думки сягає глибини століть, ще до Київської Русі. Вже в епоху античності, в часи трипільської культури почала

складатися народна система виховання, яка протягом тисячоліть поповнювалась ідеями, засобами, методами та прийомами самобутнього впливу на підростаюче покоління. З глибини століть розвивалась народна педагогіка, сповнена мудрості, любові, високої моралі [124,17].

Вже з часів Київської Русі збереглися настановчі твори стосовно виховання: збірники статей, серед яких були й педагогічні роздуми (збірник законів «Руська правда» Ярослава Мудрого, «Правда» Ярославичів (його синів), «Ізборник Святослава» (1076), «Повчання» князя Володимира Мономаха дітям (1096)), низка уривків з часописів та листів, де подаються описи народних традицій виховання дітей у сім'ях, моральні сентенції щодо поведінки людини у товаристві тощо.

У чудових пам'ятках Київської Русі ніби в зародку знаходяться ті гуманні педагогічні начала, які згодом стануть основою народної української педагогіки [105,23; 46,11; 194,91].

У процесі культурно-освітнього зростання української нації велику роль відіграли братські школи XVII - XVIII століть у Львові, Києві, Луцьку. Саме у практиці братських шкіл народилася класно-урочна система навчання, яка була детально проаналізована і узагальнена у творах видатного чеського педагога-просвітителя Я.А.Коменського. А Статут Львівської братської школи є чудовим педагогічним твором, який послідовно і, для свого часу, доцільно визначає такі проблеми, як вимоги до вчителя, організація та зміст навчання, зв'язок школи з сім'єю та інші [105,38].

Протягом історії розвитку національної педагогічної думки, у створенні і розбудові педагогічної теорії у різні часи визначну роль відігравали видатні діячі братських шкіл Лаврентій та Стефаній Зизанії, Кирило Ставровецький, Іов Борецький, Єпифаній Славинецький, Симеон Полоцький та інші.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить науково-педагогічна діяльність Памви Беринди. Його праця «Лексікон славенороскій і именъ тълкованіє» (Київ, 1627) є важливим джерелом інформації про стан розвитку педагогічної думки на Україні. Словник, значна частина якого пов'язана з питаннями виховання, освіти та навчання, дає змогу проаналізувати педагогічну термінологію початку XVII століття. Науку про виховання П.Беринда називає старослов'янським словом «пестунство», пояснюючи його терміном «педагогія». Відповідно вихователя він називає «педагогом», «пестуном». Освіта у словнику П.Беринди зазначена як «цвіченіє пильное зичливості какой, штуки, хитрості, фортели ілі ремеслу». Навчання визначалось як «навикновеніє», «цвіченіє». Вживався також термін «дидактика», що пояснювався як наука, яка «нас ученійшими, або відомшими, або мудрійшими чинит» [105,62].

Отже, вже на початку XVII століття на Україні сформувалось чітке уявлення про педагогіку як науку про виховання. Вітчизняна педагогіка XVI - першої половини XVII століття ґрунтувалася на народній практиці виховання, увібрала у себе найкращі ідеї західноєвропейських течій, утверджувала і розвивала прогресивні демократичні педагогічні ідеї.

Характерною рисою розвитку освіти в Україні другої половини XVII століття був послідовний перехід до загальнодержавної системи народної освіти, який викликав потребу у підготовці значної кількості кваліфікованих вчителів. У їх підготовці брали участь видатні просвітителі того часу: І.Максимович, Г.Сковорода, Я.Мемлевич, І.Козлович, І.Леванда, А.Козачковський, Є.Тихорський та інші.

Неоціненний внесок у розвиток філософії виховання і практику навчання зробив філософ, поет, просвітитель, педагог Г.С.Сковорода. Г.С.Сковорода першим в історії української педагогічної думки висунув ідею природного виховання. На думку українського Сократа, мета виховання полягає в тому, щоб допомогти розкрити і всебічно розвинути природні здібності дитини шляхом навчання. «Доля людини визначається тим, наскільки виховання, що отримала вона, було відповідним її природі» [202,143-151]. У своїх творах Г.Сковорода розкриває сутність та напрями гармонійного виховання, тлумачачи його як єдність розумового, фізичного, морального і естетичного виховання. Велику увагу приділяє він і проблемам освіти, сформулювавши цілий ряд дидактичних принципів, зокрема, поступовість та послідовність навчання, свідоме засвоєння знань тощо. Високо цінував Г.Сковорода працю вчителя, був до нього вимогливим, важливою якістю педагога вважав педагогічну майстерність, уміння викладати, володіти собою. Силу педагога вбачав у його знаннях.

Ідеї українського просвітителя розвивались педагогами інших поколінь і залишаються дороговказом для багатьох поколінь вихователів.

Значний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки був зроблений діячами освіти XIX століття: М.І.Пироговим, О.В.Духновичем, Б.Д.Грінченком, П.О.Кулішем, М.О.Корфом та інш. Корисні думки і рекомендації стосовно проблеми підготовки вчителя залишив М.І.Пирогов, який пропагував і впроваджував нові методи навчання в різних типах навчальних закладів, обґрунтував принципи виховання і навчання у дусі демократичної педагогіки, намагався виявити структуру

педагогічного процесу, одним з перших заклад основ методики проведення семінарських занять у вузах тощо.

М.О.Корф, О.В.Духнович суттєво збагатили основи вітчизняної теорії навчання виділенням та визначенням цілого ряду дидактичних принципів, яких має дотримуватись учитель, і методів навчання, якими пропонувалося керуватися.

На другу половину XIX століття припадає діяльність визначного вітчизняного педагога К.Д.Ушинського, автора оригінальної педагогічної теорії, що містить вчення про педагогіку як науку, про цілі та принципи виховання, а також думки про особливості педагогічної діяльності вчителя, закономірності розвитку дітей у процесі виховання, теорію виховання особистості, дидактику, вчення про школу. У боротьбі за руйнування старої феодальної педагогіки і радикальну перебудову змісту і форм освіти К.Д.Ушинський впритул наблизився до теоретичного обґрунтування і побудови наукової педагогіки. Головна підсумкова праця видатного педагога «Людина як предмет виховання» («Досвід педагогічної антропології») - це спроба обґрунтування педагогічної науки на тогочасних наукових засадах. Розробку загальних основ педагогіки К.Д.Ушинський поставив на такий широкий фізіологічний, психологічний, філософський, соціально-історичний ґрунт, досягти якого не вдавалося до того жодному педагогові.

Педагогіку він вважав як наукою, так і мистецтвом виховання, що побудована на волелюбних прагненнях людини і орієнтується на майбутнє. Теорія виховання - це мистецтво, яке спирається на глибокі теоретичні знання людини "у всіх відношеннях". Без вивчення педагогіки і психології педагогу дуже важко знаходити вірні шляхи виховання. Саме вихованню К.Д.Ушинський приділяв головне місце у своєму вченні. Виховання видатний педагог визначав як формування особистості в цілому, розвиток її характеру і зміцнення волі, накопичення звичок і навичок, як цілеспрямований, свідомий процес формування гармонійної особистості, метою якого є сформовані якості: гуманність, чесність, правдивість, працелюбність тощо [198]. Навчання ж він розумів як складову і підпорядковану частину, як засіб виховання, спрямований на розвиток розуму, нагромадження знань. К.Д.Ушинський на високому теоретичному рівні розв'язав ряд найкардинальніших проблем дидактики: оригінально вирішив питання про закономірності, принципи, форми та методи процесу навчання, визначив головні функції навчання, розробив зміст і організацію початкового навчання, в досить широкому аспекті розглядав проблему педагогічної освіти.

Особливе місце у творчості К.Д.Ушинського займає проблема теоретико-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Видатний педагог неодноразово наголошував, що педагог тільки тоді досягає стадії творчості, мистецтва, коли він підіймається на ступінь наукового розуміння своєї справи, усвідомлює закономірності педагогічних процесів і вміє охопити всю складність конкретної ситуації, яка потребує застосування всіх цих знань. Під педагогічною досвідченістю вчителя видатний педагог розуміє не тільки ту кількість пережитих ним фактів, а й те враження, яке справили вони на розум вихователя. З погляду К.Д.Ушинського, факти педагогічної дійсності повинні "мисленно класифікуватися педагогом за своїми характерними особливостями, узагальнюватися, зробитися думкою, а вже ця думка, а не самий факт, стане правилом виховної діяльності педагога" [235,109].

Вважаючи найважливішою категорією педагогіки *мету виховання*, К.Д.Ушинський був переконаний, що для свідомого обрання вчителем засобів досягнення визначеної ним мети виховання та переконання, що обрані засоби є найкращими, - треба перш за все добре орієнтуватися в цих засобах. "Педагогічні засоби та методи виховання дуже багатогранні і тільки знайомство з усією цією різноманітністю може врятувати вихователя від тієї затьятої однобічності, яка ... надмірно часто зустрічається в педагогах-практиках, незнайомих з педагогічною літературою"[224,21-22].

Таким чином, К.Д.Ушинський наполягав на досконалому володінні вчителем системою психолого-педагогічних знань, їх свідомому засвоєнню та вмілому використанні. Отже, майбутній вчитель повинен постійно вдосконалювати свої професійні якості, багато читати спеціальної літератури для поглибленого вивчення предмета виховання (людини), щоб якнайкраще зрозуміти її природу. Шлях до розуміння нового, на думку К.Д.Ушинського, завжди пов'язаний з включенням його до системи асоціацій, якими вже володіє педагог, з формуванням та засвоєнням педагогічних знань. Видатний педагог з цього приводу писав: «Нема такого педагога-практика, в якого не було б своєї, хоч би крихітної, хоч туманної, теорії виховання, і нема такого сміливого теоретика, який би час від часу не оглядався на факти... Сама педагогічна практика без теорії - те саме, що знахарство у медицині» [224,140-143].

Педагогічний геній К.Д.Ушинського мав великий вплив на передових педагогів. До його послідовників в Україні належали: М.О.Корф, М.Ф.Левицький, І.П.Дергачов, Т.Г.Лубенець,

Х.Д.Алчевська, М.М.Ковалів та інші. Однак незважаючи на велетенську роботу, яка була здійснена видатним педагогом, дати суто наукове розв'язання проблем теорії виховання і освіти педагогіка К.Д.Ушинського ще не могла. Це пов'язано з тим, що педагогіка того часу перебувала у «повному немовлячтві», як і ті науки, «із законів яких вона повинна черпати свої правила, і які самі ще недавно зробилися справжніми науками і далеко ще не досягли своєї досконалості» [105,122].

Отже, характеризуючи розвиток вітчизняної педагогічної думки у період становлення педагогіки як науки, можна зазначити, що домінантою цього періоду в підходах до розуміння поняття "виховання" було наголошення в його змісті на засобах виховного впливу, а іноді - пряме зведення до них. Мета виховання, як педагогічна категорія, обмежувалась формуванням визначених якостей особистості та окремих умінь і навичок у дитини. Загалом теза про передачу досвіду старших поколінь підростаючому в процесі виховання з'являється у вітчизняній педагогіці лише наприкінці ХІХ століття. Так, П.Ф.Каптерев, даючи визначення поняття "виховання" у 1905 році, наголошував, що "воспитание имеет целью передачу старшим поколением младшему убеждений, взглядов, мнений, навыков, всего строя и уклада жизни... В воспитании заботятся о научении, сообщении, внушении, запоминании, убеждают, выговаривают, исправляют, все свое лучшее хотят передать воспитываемому"[88, 2, 9].

Поняття "навчання" у більшості педагогів того часу виконувало функцію засобу виховної діяльності. Розуміння сутності процесу навчання було однобічним і охоплювало, як правило, тільки діяльність вчителя (викладання), тобто, майже зовсім ігнорувався аспект діяльності учня - учіння. Так, в середині ХІХ століття "навчання" визначалось як "повідомлення систематичних відомостей, необхідних для життя людини, чи будуть це відомості загальні, необхідні для кожного, чи часткові, спеціальні - за родом покликання»[228,62]. Об'єктом як процесу виховання, так і навчання, були тільки діти.

Поняття "освіта" у тому значенні, як його ввів до наукового обігу І.Г.Песталоцці, а у вітчизняну педагогіку - Н.І.Новіков, визначалося як формування "образу" (духовного чи тілесного) особистості. К.Д.Ушинський розглядав "матеріальну освіту" у взаємозв'язку з "формальною освітою"; Н.І.Пирогов висунув і відстоював ідею загальнолюдської освіти, протестуючи проти станового принципу побудови її системи; Т.Лубенець, пояснюючи, що таке "освіта", трактував її як спробу "досотворить" людину, "розвинути в ній всю повноту духу, який їй був даний"[118,13].

Категорія "розвиток" ще не була достатньо поширеною в педагогічних працях того часу. Перша спроба співвіднести поняття "виховання" та "розвиток" була зроблена К.Д.Ушинським, який розглядав виховання як "розвиток людини в людині".

У Російській імперії навчально-виховна діяльність (плани, програми, підручники, методи навчання й виховання, стосунки між учителем та учнями) будувались відповідно до двох напрямів ціннісних освітніх орієнтацій - авторитарного та педоцентричного. Перший напрям ціннісних установок відображали державні освітні установи (гімназії та реальні училища), другий мав місце у приватних навчально-виховних закладах. В Україні ж додавалися й особливі, саме їй притаманні процеси висунення на чільне місце національних цінностей: мови, літератури, народної культури, ідентифікації свого «Я» як українця, носія певної етнопсихології. Крім того, українські педагоги відстоювали і цінності вільного виховання, які розглядалися в контексті самоідентифікації [220,4].

Підготовка вчителів для середніх закладів освіти України протягом ХІХ століття та початку ХХ-го, здійснювалася в педагогічних інститутах, які підпорядковувалися університетам, чи на дворічних курсах при університетах. До теоретичної підготовки студентів були включені предмети педагогічного циклу, а саме: історія дидактики, історія сучасних педагогічних течій, історія шкіл та педагогічних теорій (три години на тиждень), сучасна дидактика (дві години на тиждень), практичні заняття з педагогіки (дві години на тиждень). У 1875р. у Ніжинському історико-філологічному інституті була заснована окрема кафедра педагогіки [58,46]. На початку ХХ століття в Україні діяли 7 учительських інститутів і 32 учительські семінарії, які готували вчителів для сільських шкіл. До теоретичної підготовки майбутніх педагогів на ІІ та ІІІ курсах було введено вивчення педагогіки і дидактики (по 2 години на тиждень).

Період початку ХХ століття розглядається сучасними істориками педагогіки як етап становлення національної науково-педагогічної думки в умовах відродження української державності і національної школи [55,46]. Лютнева та жовтнева революції 1917 року надали значного поштовху розвитку педагогічних знань в нашій країні. Передові педагоги сприйняли революційні зміни в суспільстві напівфеодальної Росії як можливість пошуку нових шляхів виховання вільної особистості, нової людини нового суспільства. В Україні соціально-економічні обставини, які виникли у післяжовтневий період, ускладнювались тим, що з 1917 по листопад 1920 року країна

знаходилась у стані двовладдя. У зв'язку з цим на території України діяли різні структури управління освітою, а саме: у Харкові була встановлена радянська влада і всі заклади освіти підпорядковувалися Народному Комісаріату Освіти; у Києві діяло Генеральне Секретарство Освіти. Проте всі ці системи, незалежно від політичного забарвлення, сприяли в тій чи іншій мірі розвитку освіти в Україні, продовжували функціонувати заклади освіти, розвивалась педагогічна наука.

Вже з 1920 року у Радянській Україні розпочинається робота, спрямована на перебудову педагогічної освіти та створення нової педагогічної концепції. Радянська влада намагалася створити нову концепцію виховання, яка відповідала б завданням всебічного революційного перетворення суспільства. Тому відкидалися як застарілі існуючі теорії, створювалися нові, уточнювались і узагальнювались основні педагогічні поняття. Національні цінності вперше після довгої перерви були поставлені на чільне місце серед завдань системи освіти. Окрім цього, вказані цінності вперше в історії збігалися з державною політикою, з ідеологічними настановами, розглядалися як частина державницької політики в Україні. Вони набули офіційної назви «українізація», «націоналізація» [219,4].

Великого значення в цей час надавалося проблемі систематизації наукової термінології педагогічної науки. На Україні навіть було створено (за пропозицією І.Огієнка) Інститут української наукової мови (30 травня 1921 року). При Академії Наук у Києві працювала педагогічно-психологічна секція, яка також займалася питаннями впорядкування педагогічної термінології. Взагалі ж "справа наукової термінології,- на думку І.Огієнка,- це дуже складна й важлива справа. Термінологія не постає одразу, а звичайно витворюється самим життям упродовж віків духовного життя, потребує державницької традиції для свого усталення" [144].

Суттєву роль у розвитку та становленні системи педагогічних знань у радянській педагогіці відіграли теоретичні дискусії 20-тих років, об'єктом всебічного вивчення та обговорення яких стали предмет педагогіки та її основні поняття. До основних проблем педагогічної науки того періоду належать: проблема виховання як суспільного явища; проблема співвідношення біологічного та соціального у розвитку особистості; перегляд змісту предмету вивчення педагогіки тощо.

В цілому у цей період переважав *поняттєво-термінологічний підхід* до розгляду головних педагогічних проблем [192,45]. У цей час відбувалася гостра боротьба за визначення та уточнення майже всіх педагогічних категорій, вводилися нові поняття, удосконалювалися методи навчально-виховної діяльності, здійснювалася велика кількість педагогічних експериментів, які не завжди відрізнялись глибоким теоретичним підґрунтям.

Особливо запеклі суперечки точилися навколо визначення предмета вивчення педагогічної науки. Адже відомо, що предмет вивчення будь-якої науки визначає її категорії та основні наукові поняття. Помітною тенденцією розвитку цієї проблеми було необмежене розширення категорійно-поняттєвого апарату науки про виховання, що призвело до включення до її предмету всього соціального процесу формування нової людини (В.Н.Шульгін, М.В.Крупеніна). Ця позиція призвела до появи теорії "*відмирання школи*", яка, зрештою, була піддана різкій критиці, а предмет вивчення педагогіки обмежився проблемами виховання дитини до отримання середньої освіти. Отже, в ті роки педагогіка розглядалася як суто нормативна й прикладна наука, мета якої - забезпечення шляхів, форм і методів формування дитини на основі теоретико-методологічних даних педології [135,131].

Педологія (від грецького "наука про дитину") визначила своїм предметом вивчення закономірностей розвитку дитини й охоплювала своїм змістом анатомію, фізіологію, біологію, психологію та соціологію дитини. Педагогічним підґрунтям педології стали ідеї вільного виховання дитини, що дістали назву педоцентризму, в основі якого лежить концепція зумовлення змісту, організації та методів навчання - інтересами і потребами самої дитини, яка є центром навчально-виховного процесу. Саме педологія і педологи намагалися взяти на себе весь тягар розробки методологічних засад науки про виховання, навчання, розвиток та освіту дитини. Але частина провідних педагогів негативно поставились до педології. На їх погляд, педологічні дослідження гальмували впровадження в педагогіку марксистсько-ленінської філософії як її методологічної основи, затримували роботу над розробкою сутності та принципів навчання. Разом з тим провідні педологи, зокрема представники української школи педології, зробили значний внесок в розробку актуальних на той час проблем.

Одним з провідних питань педагогіки 20-30-х років була проблема виховання як суспільного явища. Категорія "*комуністичне виховання*" стала системоутворюючим поняттям, яке відображало сутність і визначало предмет вивчення радянської педагогіки. Воно охоплювало всі напрями діяльності, спрямованої на формування особистості людини нового соціалістичного типу. В ньому відображались цілі виховання в соціалістичному суспільстві; об'єкт виховання; основні організаційні

форми реалізації виховного впливу. Проте підходи до визначення сутності самого явища виховання були далеко не однозначними. Частина педагогів підтримувала популярну на той час оновлену систему "природного виховання". Послідовники цієї теорії виступали проти авторитарних методів та насильства над дитиною. Вони пропонували надати юній особі повної волі, розвивати її інтереси та самодіяльність. Проте ця теорія виявилась непридатною для практики шкільного виховання. Надання дітям безмежної "свободи", слідування цілковито за її інтересами та самодіяльністю зробило б виховний процес хаотичним і некерованим. Ідеї "природного виховання" були неприйнятними для радянської школи ще й тому, що прихильники цієї теорії вважали неприпустимим включення дитини до участі у суспільно-політичному житті, тоді як радянська влада намагалася якомога раніше залучати дітей до участі у всіх процесах побудови нового суспільства.

Офіційно педагогічними цінностями шкільної освіти протягом усіх 20-х років продовжували залишатися цінності вільного виховання і трудової школи західноєвропейського та американського зразків. В основних документах української держави щодо освіти («Декларація про соціальне виховання дітей» (1920р.), «Кодекс законів про народну освіту» (1922р.), «Порадник соціального виховання» (з 1921р.) в першу чергу йшлося про «вільний розвій фізичних і психічних функцій особистості», про саморозвиток та самореалізацію, індивідуальну творчість, самоцінність дитинства як ідеалу і мети виховання. Проте такі педагогічні цінності вступали в гостре протиріччя з ціннісними орієнтаціями, які диктувалися владними структурами й, у першу чергу, партійними постановами та декретами, що регулювали функціонування соціального інституту освіти. В цей час було директивно відкинуто і заборонено загальнолюдські цінності як застарілі та шкідливі для суспільства й « нової людини », бо вони вважалися частиною старих форм суспільного буття [219,5]. Саме тоді склалися відповідні умови для розробки концепції *авторитарного виховання*. Звісно, відкрито пропагувати авторитаризм у вихованні офіційна педагогіка не наважувалась. Проте, деякі педагоги схилились до необхідності застосування методів авторитарного виховання, основу яких складав безпосередній вплив вчителя, його авторитету на дитину, її беззаперечне підкорення волі, вказівкам та розпорядженням вихователя. Саме на цій основі у 20-ті роки поряд з поняттям "методи виховання" широко застосовувався термін "засоби педагогічного впливу".

Позицію офіційної педагогічної науки яскраво розкрила *Н.К.Крупська* у статті "Виховання", яка була опублікована наприкінці 20-их років. Підкреслюючи багатозначність цього терміну, Н.К.Крупська розглядає виховання в широкому та вузькому розумінні цього поняття. В широкому розумінні - це весь процес соціального впливу на людину протягом всього її життя. Вузький смисл поняття "виховання", його педагогічне трактування, полягає у визначенні його як цілеспрямованого, навмисного, систематичного впливу дорослих на дітей та підлітків. Здійснюють цей вплив сім'я та школа. Н.К.Крупська вказує на необхідність вивчення складної взаємодії біологічних та соціальних факторів впливу на розвиток особистості, підкреслюючи при цьому провідне значення соціального аспекту. "Виховання у вирі суспільного життя, - писала вона, - вимагає дуже серйозних передумов. Воно потребує знання навколишнього середовища, аналізу цього середовища, аналізу суспільних явищ"[47,114].

Н.К.Крупська розглядала головні проблеми педагогічної науки з позицій марксистсько-ленінської ідеології. Саме тому вона віддає перевагу у процесі розвитку особистості соціальному фактору. Перебільшення ролі середовища у становленні людини, ігнорування спадкових задатків - характерна риса радянської педагогіки загалом, і провідна тенденція розвитку науки в 20-30-ті роки зокрема. Не останню роль у закріпленні цієї тенденції відіграв авторитет Н.К.Крупської. Проте незважаючи на ідеологічні нашарування, Н.К.Крупська зробила значний внесок у розробку теоретичних основ педагогіки та в організацію підготовки вчителя, зокрема вона брала активну участь в опрацюванні теоретичних основ діяльності дитячих та юнацьких організацій, у становленні теорії і практики політехнічного навчання, дошкільного виховання, у розробці термінологічного апарату педагогіки тощо.

Отже, Н.К.Крупська виокремлює значення педагогіки як соціальної, суспільної науки. Тому особливої уваги вона надавала професійній підготовці майбутніх педагогів та організації навчання студентів у педагогічних навчальних закладах. Н.К.Крупська наполягала на свідомому та наполегливому оволодінні майбутніми вчителями як основами предмета викладання, так і основами педагогічних знань. Вона наголошувала на необхідності розуміння вчителем самої суті педагогічної науки, її сучасного стану, головних етапів розвитку та зв'язків з іншими науками, з суспільними відносинами, з навколишнім життям.

Парадигму тогочасного виховного процесу в Україні становили підходи до дитини через еволюційно-біологічні та культурно-історичні закономірності розвитку, побудова на цій основі

виховання, що має на меті формування яскравої і самобутньої індивідуальності. Представник Харківської школи педології І.Соколянський розглядав виховання як процес організації класової поведінки. До педагогічного процесу, як процесу організації зумовлених форм поведінки, він включав:

1) виховання основних або "вихідних" звичок; 2) виховання спеціальних звичок; 3) виховання соціальних звичок.

Виховання "основних звичок" тлумачилось як формування навичок з обслуговування, самообслуговування дітей, тобто поведінки в широкому розумінні цього слова; виховання "спеціальних звичок" - навчання різних предметів у школі (надання формальних знань). Найважливішим вважалося "виховання соціальних звичок" - формування дитини під впливом класової боротьби й класового протистояння. Виховання "соціальних звичок" повністю покладалося на соціальне оточення дитини [135,137].

Таким чином, у період 20-30-х років категорія виховання визначається як "соціальне й тільки соціальне явище". Саме так це поняття тлумачиться у підручнику "Педагогіка" М.Пістрака за 1934 рік.

Однією з провідних тенденцій розвитку поняття "виховання" є перегляд підходів до визначення об'єкта виховного впливу. Якщо до 1917 року об'єктом виховання визначалася дитина шкільного віку, то з початком розробки нової теорії виховання до цієї категорії почали відносити і доросле населення. Крім того, на початку 20-х років з'явилися перші спроби розробки проблеми розвитку колективу або групи. На Україні вперше цією проблемою займався О.Залужний, який ще у 1926 році наголошував, що об'єктом педагогіки має бути не індивід, а колектив; індивід при цьому може цікавити педагога лише як частина колективу; всю увагу педагогіка має спрямувати на вивчення колективу, а не окремої дитини. Саме О.Залужний висунув тезу, яка стала підґрунтям вчення А.Макаренка про колектив: "Через колектив, силами колективу й для колективу"[135,137-140].

Багато уваги розробці проблеми виховання у колективі приділяв і Ф.П.Корольов, який одним з перших (у 1930 році) зробив спробу визначити саме поняття "колектив". На його думку, колектив - це "не будь-яка група дітей у школі, не механічне поєднання дітей в одному класі. Це самодіяльна дитяча група, яка довгий час пов'язана загальною працею, боротьбою, переживаннями. Спільна цільова діяльність - ось основа здорового згуртованого колективу" [77,117].

Грунтовну теорію формування та розвитку колективу та його впливу на особистість розробив у 20-30-і роки А.С.Макаренко, який ввів до наукового обігу радянської педагогічної науки багато нових понять та термінів: *"педагогіка прямої та паралельної, колективної та індивідуальної дії", "парна педагогіка", "метод вибуху"* тощо. Однак він не дав їм однозначної інтерпретації та визначення. Окремі формулювання (наприклад, визначення поняття "колектив") педагог неодноразово змінював. Проте А.С.Макаренко подав загальне розуміння діалектичності, доцільності виховання, поняття логіки педагогічного процесу, ґрунтовні зразки трактування деяких педагогічних категорій, а саме: мети, принципу, засобу, колективу, проектування особистості тощо. Великого значення надавав видатний радянський педагог професійній педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Серед інших вимог до професіоналізму вчителя, А.С.Макаренко виділяє положення про те, що вчитель повинен мати добру загальноосвітню, професійну та педагогічну підготовку. Тому він вимагав, щоб студенти педагогічних навчальних закладів свідомо ставились до вивчення педагогічних наук і фахових методик, сумлінно відпрацьовували педагогічну практику в школі, вчилися педагогічній майстерності у досвідчених педагогів. Особливу увагу Антон Семенович звертав на необхідність формування наукового мислення у майбутніх фахівців та навчання їх розв'язанню практичних задач. Формування ж наукового мислення включає в себе оволодіння студентами системою гнучких понять та чітких термінів, як одну з необхідних умов. Викладання курсу педагогіки має бути побудоване таким чином, щоб студенти правильно орієнтувалися у категорійному апараті науки, впевнено ним користувалися. Це, на думку А.С.Макаренка, є необхідним для більш глибокого розуміння теорії педагогіки, для уміння правильно аналізувати педагогічний досвід, узагальнювати надбання творчої практики [51,99]. А.С.Макаренко не залишив монографії з педагогіки, але в його педагогічних творах, методичних працях, статтях, доповідях, лекціях міститься певна система педагогічних поглядів, висвітлені найважливіші проблеми методології педагогіки, методики і техніки виховання [105,302].

Отже, упродовж перших чотирьох десятиліть ХХ століття категорія "виховання" зазнала суттєвого розвитку, що можна підтвердити наступними положеннями: у визначеннях категорії "виховання" почала обґрунтовуватись його основна функція - передавання в процесі виховання досвіду старших поколінь - підростаючим; виховання розглядалося у широкому та вузькому розумінні; провідне місце серед впливових чинників щодо особистості у процесі виховання

надавалося соціальному факторові; визначились ідеали виховання (всебічний розвиток особистості, виховання колективіста, патріота, інтернаціоналіста тощо); розширився зміст поняття "об'єкт виховання" (діти, дорослі, колектив); пропонувалися нові організаційні форми та засоби виховання (соціалістичне змагання, суспільно корисна праця тощо); декларувалася взаємодія, взаємоповага, взаємозбагачення всіх учасників виховного процесу; завуальовано культивувалися ідеї авторитарного виховання.

Набули свого розвитку і такі категорії педагогічної науки, як "*освіта*", "*навчання*", "*розвиток*". Вже у 1917 році у "Зверненні народного комісара з просвіти" у Росії поняття "освіта" та "навчання" визначаються з позицій педагогіки соціалістичного суспільства. Підкреслюючи різницю між освітою і навчанням, А.В.Луначарський зазначає, що "навчання є передача готових знань вчителем учневі. Освіта ж є творчим процесом. Все життя створюється особистістю людини, розширюється, збагачується, поширюється та вдосконалюється. Навчання є важливим, але не визначальним його елементом"[136,8].

Провідним елементом освіти є "критика та творчість самих мас", які сприяють удосконаленню особистості. Сутністю навчання у радянській школі визначене "не дресирування того чи іншого ремесла, а політехнічна освіта, яка надає дітям практичне знайомство з методами усіх найважливіших форм праці..." [136,139]. Треба зазначити, що в Україні, на відміну від Росії, спостерігалася орієнтація не на політехнізм освіти, а на її професійність, тобто, великої уваги надавалося підготовці у навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності у провідних галузях народного господарства, науки, культури.

Чільна увага відводилася озброєнню учнів науковими знаннями. Їх засвоєння "займає головне місце в освіті"[136,139]. Отже, основними ознаками поняття "*освіта*" визнаються: сформованість наукового світогляду особистості; система наукових знань, їх політехнічний характер.

Головним елементом поняття "*навчання*" стає "засвоєння систематичних наукових знань як основи формування світогляду" [136,57]. Навчання повинно давати достатній обсяг загальноосвітніх знань і сприяти вирішенню проблеми підготовки достатньо освічених людей, що добре володіють основами наук для вступу до технікумів та вищих навчальних закладів. Поняття "основи наук" також було введено до категорійно-поняттєвого апарату педагогіки у досліджуваній період.

Переглядалися і погляди на визначення об'єкта та суб'єкта навчального процесу. Якщо раніше виділялась тільки діяльність учителя, то відтепер зазначався двобічний характер навчання і учень розглядався не тільки як об'єкт, але й як суб'єкт процесу навчання.

Однак на думку сучасних дослідників, а саме: А.Алексюка, А.Погрібного та інших, уявлення про саме поняття «основи наук» у школі було викривленим з моменту виходу у світ відомих постанов ЦК ВКП(б) та уряду СРСР 1930-1936рр. Вже починаючи з середини 30-х років нашого століття наголос було зроблено на сумі знань з основ наук та, водночас, на ведучій ролі викладання основ наук учителем. Зрештою це спричинило переоцінку ролі викладання з боку вчителя як вирішального елемента в структурі навчання і, відповідно, призвело до недооцінки учіння як самостійної роботи учнів [98,70].

Загалом "*навчання*" визнається: складовою частиною цілісного педагогічного процесу; одним з основних засобів виховання; двобічним процесом, що включає два елементи: викладання і учіння, які розглядаються у взаємозв'язку. При цьому відбулася переоцінка ролі викладання як вирішального елемента в структурі навчання.

Категорія «*розвиток*» широко використовується в роботах відомих педологів, психологів, філософів, у дискусіях 20-х років. Видатний радянський психолог Л.С.Виготський, розробляючи проблему психічного розвитку особистості, намагався проаналізувати характер співвідношення процесів навчання та розвитку. Він стверджував, що навчання і розвиток не співпадають безпосередньо, а являють собою два окремих процеси, які знаходяться у дуже складних взаємовідношеннях. Навчання, на думку Л.С.Виготського, тільки тоді буде ефективним, коли воно відбувається в межах періоду, який визначається зоною найближчого розвитку. Видатний вчений був переконаний, що головною метою педагога має бути розвиток дитини, засобами її досягнення - знання, уміння, навички [42,251-252].

Проте праці Л.С.Виготського щодо психологічних механізмів розвитку особистості не набули широкого визнання та використання в період 20-30-х років. Значно пізніше ці доробки були використані педагогами-дослідниками при розробці теорії розвивального навчання.

Серйозного значення у 20-30-і роки надавалось проблемі методів виховання. Першовідкривачем поняття «*методи виховання*» вважають німецького педагога Й.Ф.Гербарта (1776-1841). Але в історико-педагогічному аспекті, як педагогічна категорія, вона виникла не відразу. Так

Н.К.Крупська методи виховання визначала як узагальнення практики (трудоий метод; колективне життя; особистий приклад як метод виховання; режим дня у школі та вдома; заохочення і покарання). П.П.Блонський (1924) рекомендував такі методи виховання: настанова; читання книжок, позакласне читання; щоденні вправи у праці і приклад дорослих. М.М.Пістрак (1934) пропонував: 1) *активні методи*: а) організаційна діяльність; б) трудовий метод; 2) *пасивні методи*: а) метод моралізації; б) метод примусу.

Стосовно виховання свідомої дисципліни використовувалися: шкільний режим дня, безпосередня виховна робота, дитячий колектив, культмасова робота з дітьми та суспільна праця дітей; суспільство і сім'я тощо. Таким чином, це були перші спроби визначення та класифікації методів виховання. Хоча, на думку сучасних дослідників (Галузинський В.М., Євтух М.Б. та ін.), ці спроби не можна вважати виховними методами. Скоріше це був комплекс умов, за яких могли б виявлятися ті чи інші конкретні методи [46,88].

Крім цього, у 20-і роки відбувались інтенсивні пошуки нових, оригінальних методів та форм навчальної діяльності, які супроводжувались значною експериментальною роботою. Цей напрям не мав успіху, що змусило вчителів повернутися до стандартних методів навчання, а, отже, постала потреба їх класифікації. Майже до середини 50-х років XX століття в підручниках з педагогіки ця класифікація залишалась у досить спрощеному вигляді: всі методи навчання поділялись на три групи (словесні, наочні та практичні) [46,89].

Отже, період 20-30-х років збагатив вітчизняну педагогічну науку великою кількістю емпіричного матеріалу, який накопичувався завдяки інтенсивній експериментальній роботі; появою нових педагогічних понять та відповідної термінології; виникненням значної кількості різноманітних теорій, які не завжди були науково обґрунтованими; пошуками закономірностей розвитку особистості, процесів виховання та навчання; цінними знахідками у сфері організації та побудови навчально-виховного процесу у школі.

Цінностями шкільної освіти проголошуються: виховання «нової людини», оптиміста, колективіста, щасливого будівника, відданого ідеям партії, інтернаціоналіста, борця за класові інтереси пролетаріату, безкомпромісного щодо ворогів аж до відречення від своїх рідних, що розцінювалось як достоїнство й усіляко підтримувалось. Зміст освіти став партійно-класовим і політизованим, чітко дозованим, особливо в галузі суспільних дисциплін; методи і засоби навчання та виховання стали повністю авторитарними, навчання - репродуктивним, асиміляційним. Центральною ланкою виховної роботи було: залучення дітей до активного, доступного їх віковій суспільно-політичного життя; осмислення подій, що відбуваються; виховання колективізму; подолання психології приватного власника [219,6].

Процес відповідного розвитку системи педагогічних знань був зумовлений наступними факторами:

1. затвердженням марксистсько-ленінської методології в науці про виховання, навчання та освіту;
2. рішеннями комуністичної партії та радянського уряду про школу;
3. практикою побудови нової системи народної освіти;
4. досягненнями самої педагогічної науки [9, 159].

Зрозуміло, що для вільного орієнтування майбутнього вчителя в нових підходах до вирішення основних педагогічних проблем, необхідною була його ґрунтовна теоретична підготовка. «Було б неприпустимо помилково звести побудову програм з педагогіки до вузько емпіричної методичної рецептури і сподіватися, що наш радянський педагог зможе проводити освіту, навчання й виховання молоді, не опанувавши спадщиною, що їй нам залишили основоположники марксизму, без розуміння суті ленінського етапу з розвитку марксистсько-ленінської теорії виховання, без усвідомлення політичних завдань, що стоять перед радянською школою в період диктатури пролетаріату і її принципово іншого змісту, порівнюючи з буржуазною школою...» [219, 6].

У педагогічних навчальних закладах вводились нові курси: "Соціальне виховання", "Організація народної освіти", "Школознавство", "Історія педагогічних течій" тощо. До програми підготовки вчителів вперше було включено тему "Філософські основи педагогіки". Вказана програма визначила зміст підручників з педагогіки, в яких вперше були висвітлені найбільш важливі методологічні проблеми, а саме: «Мета виховання», "Всебічний розвиток людини як єдиний діалектичний процес розумової освіти, політехнічної освіти, морального, естетичного та фізичного виховання"; "Вчення про спадковість, середовище та виховання". До предметів педагогічного циклу у вищих освітніх закладах були віднесені педологія, педагогіка, вчення про поведінку, педагогічні системи, дидактика, школознавство тощо. При цьому "на перший план висувався не стільки розгляд

окремих педагогічних систем, скільки знайомство з різними типами трудової школи, які історично виникали у відповідності з певними соціально-економічними умовами" [165,159].

Загальною метою фахової підготовки майбутнього вчителя було озброєння його професійними знаннями настільки, наскільки вони можуть дати об'єктивний науковий матеріал для раціональної побудови педагогічного процесу загалом і в галузі окремої спеціальності зокрема [165, 233]. Отже, на теоретичну підготовку вчителя зверталась велика увага. Водночас значні зусилля педагогів зосереджувались на проблемах виховання, навчання та освіти саме у школі. Інші сторони життя дитини лишались поза увагою педагогіки. Та й самі пошуки універсального методу навчання і чисельні експерименти того часу призвели до приниження ролі вчителя в навчально-виховному процесі. За ним, вчителем, головним чином, лишались інструктивна та контрольна функції. Для виконання ж вказаних завдань вчителю не потрібна була глибока обізнаність із закономірностями педагогічного процесу.

Таким чином, бурхливі дискусії та науково-теоретичні дослідження в педагогіці 20-их - початку 30-их років додали відомостей для систематизації та узагальнення результатів протягом найближчих двох десятиліть. Майже до середини 50-их років результати раніше проведених досліджень в педагогіці задовольняли потреби суспільства і школи. Проте, наприкінці 50-их та у 60-і роки відбулось помітне прискорення розвитку природничо-технічних галузей знань. Формалізм у навчанні, що дедалі більше посилювався в умовах командно-бюрократичної системи навчання у СРСР, викликав невдоволення і стимулював пошуки передових педагогів та педагогічних колективів у різних наукових напрямках. Наприклад, в межах ідей проблемного навчання, диференціації та індивідуалізації відбувалося створення нових типів навчальних закладів, нових технологій освіти і навчання тощо. Саме в ці роки була створена теорія і практика проблемного навчання, формувалась широко відомий в той час у школах України досвід липецьких вчителів та інші новації в педагогічній практиці [98,71].

На цьому тлі стан підготовки вчителя став виглядати дедалі більш архаїчним. Суттєвих змін у концепції підготовки майбутніх учителів не відбувалося, а вносились лише часткові удосконалення до змісту педагогічної освіти та збільшувалася кількість спеціалістів з дипломом учителя [100, 77].

Авторитаризм та репродукціонізм потроху вщухають. З середини 50-х років, особливо після XX з'їзду КПРС (1956) і початку у країні процесів часткової демократизації суспільного життя (так звана "відлига"), послаблюється ідеологічний контроль педагогічного процесу. До школи почали проникати незапрограмовані цінності й орієнтири, що не відповідали партійним, офіційним, але відповідали потребам і дитини, і вчителя, і педагогічного процесу загалом.

Без сумніву, у зв'язку з цим виникла потреба докорінних змін як у самій педагогічній науці, так і у практиці підготовки майбутнього вчителя.

60 – 90-і роки у подоланні кризового стану відіграли особливу роль. За невеликий з історичного погляду проміжок часу відбулися значні зміни у підходах до виділення основних педагогічних категорій, до їх сутності та в оцінці їх значення в навчально-виховній діяльності педагога й у практиці підготовки майбутнього вчителя.

Як свідчить аналіз літератури, погляди на сутність основних педагогічних явищ та процесів, на роль учителя й учня, вихователя й вихованця у навчально-виховній діяльності відрізнялися певною динамікою. Це пов'язано з кризовими явищами у соціально-економічній сфері життя радянського суспільства, які призвели до розпаду СРСР і проголошення України самостійною державою; зміни соціально-економічної формації, переходу від соціалістичних суспільних відносин до ринкових, інтеграції у Європу та світове товариство; побудови демократичного суспільства [128,61].

Відповідні пошуки тривали й у педагогічній науці. Педагогіка подолала шлях від авторитарності та знеособленості через педагогіку співробітництва до рівня побудови гуманістичних демократичних особистісно орієнтованих відносин у педагогічній діяльності. Тенденції суспільного розвитку відігравали вирішальну роль у підходах до визначення предмета вивчення педагогічної науки, які неодноразово переглядались і дещо змінювались. Відповідні зміни відбувались і у категорійному апараті педагогіки, адже відомо, що основні категорії науки визначаються саме її предметом.

До середини 60-их років чітко визначилася тенденція перегляду підходів до трактування предмета вивчення педагогіки. Найбільш послідовно це відображено у навчальних посібниках для педагогічних вузів кінця 60-их років (Курс лекцій по педагогике. Под общей редакцией Г.И.Щукиной, Е.Я.Голанда, К.Д.Радиной. - М.,1966; Ильина Т.А. Педагогика. - М., 1968; Огородников И.Т. Педагогика. - М., 1968). Наприклад, у навчальному посібнику, розробленому М.І.Болдиревим, М.К.Гончаровим, Б.П.Єсиповим (1968), радянська педагогіка визначалася, як наука

про виховання; при цьому підкреслювалось, що "вона повинна вивчати та науково узагальнювати не тільки досвід виховання молодого покоління, але також і ... досвід виховання і освіти дорослих" [192,19]. Однак майже до кінця 80-их років предметом вивчення радянської педагогіки визнавалось не просто "виховання як особлива сфера діяльності суспільства", а саме особливий вид виховання - "комуністичне виховання людини, яке в широкому його розумінні включає й освіту й навчання". Останнє можна пояснити тим, що 70-і роки були одним з найскладніших періодів в історії нашої країни. Він характеризувався послабленням демократичних тенденцій у суспільстві, зміцненням сил бюрократизму та консерватизму, утвердженням командно-бюрократичної системи, що породжувала байдужість, соціальну пасивність народу. В педагогічній науці, як і в усьому радянському суспільстві, домінувала авторитарність. Провідне місце в ній займали ідеологічні теорії; класова позиція в їх розробленні та тлумаченні визнавалась єдино правильною. Ними керувалась практично вся методологія, яка мала партійно-класове спрямування. Методологічні знання ґрунтувались не стільки на пізнанні окремих закономірностей і фактів буття, скільки на партійній доктрині, якою "перевірялись" всі теоретичні пошуки конкретних дослідників. Справжні наукові знання підмінялись схоластичними догмами партійних лозунгів і декларацій, які спонукали дослідників діяти відповідно з певними теоретичними установками. Крім того, за довгі десятиліття авторитаризму в духовному житті суспільства склалося уявлення про перевагу соціального чинника у вихованні. Абсолютизація соціального чинника призвела до стереотипу "середньої людини", її нівелювання та уніфікації як особистості [32,9]. На думку Ш.О.Амонашвілі, особистість дитини стала поняттям, чужим для педагогічної теорії та практики. Весь педагогічний процес спрямовувався на формування у школярів певної суми знань. Але навіть надсучасні знання не можуть створити особистість, не сформують у дитини систему міжособистісних відносин і переконань. Головною ж особливістю авторитарної педагогічної теорії і практики автор вважає твердження, що дітей можна залучити до навчання й виховання тільки примусово. Звісно, в жодному посібнику з педагогіки про це прямо не сказано. Однак відомий педагог переконаний, що цю тенденцію неважко простежити за характером тлумачення принципів, методів, засобів, форм виховання та навчання [5,145 - 146].

Наприкінці 60-х років розвиток педагогіки як науки відбувався в декількох напрямках. Накопичилась значна кількість емпіричного матеріалу у всіх галузях педагогічних знань. Це вимагало його синтезу, наукового узагальнення, розкриття на високому теоретичному рівні закономірностей основних педагогічних процесів.

У навчальних посібниках з педагогіки того часу педагогічні категорії розглядались досить поверхово. Традиційно виділялись три основні поняття педагогіки (саме "поняття", а не "категорії") і наводилось їх визначення. Однак більшість авторів вже тоді розуміли, що викладачам педагогіки необхідно в процесі навчання звернути особливу увагу студентів на засвоєння складних педагогічних понять, категорій, педагогічних закономірностей. Досить вдалими є спроби висвітлити означені питання в посібниках І.Т.Огороднікова, Т.А.Ільїної та ін.

Значним внеском у розробку проблеми дослідження сутності педагогічних знань можна вважати монографію "Загальні основи педагогіки" за редакцією Ф.П.Корольова та В.Т.Гмурмана (196). В ній, з урахуванням результатів попередніх досліджень, що проводились у 50 – 60-і роки, на новому рівні розглядалось широке коло методологічних питань. Зокрема, глибоко й вдало було висвітлено ряд загальних проблем, а саме: виникнення і розвиток педагогічної теорії, місце педагогіки серед інших наук, методи педагогічного дослідження, змістовно розкрито сутність понять "виховання", "освіта", "навчання", "розвиток". Це дослідження стало новою сходинкою у розвитку загальних теоретичних основ педагогіки. Воно не тільки підвело підсумок під всім найбільш суттєвим, що було зроблено в цій галузі, але й містило в собі найбільш глибоку для того часу розробку розглянутих проблем. Крім того, ця робота дала значний поштовх до дослідження проблем діалектики та логіки навчально-виховного процесу в курсах педагогіки, привернула підвищену увагу дослідників до пошуку глибинної суті основних педагогічних процесів та понять, що їх описують [192,44-52].

На початку 70-х років серед основних категорій педагогічної науки виділялися "виховання", "освіта", "навчання". Найбільш широким, провідним поняттям вважалося "виховання". "Освіта" та "навчання" визначались як основні шляхи досягнення цілей виховної діяльності. Саме таким чином трактуються основні категорії педагогіки в посібниках Т.Ільїної (1969), Г.І.Щукіної (1966), М.Д.Ярмаченка (1986) та ін.

Отже, в період 60-70-их років в педагогічній літературі здійснюються спроби конкретизації у визначенні сутності основних педагогічних категорій. Проте аналізувались вони відокремлено одна від одної, без врахування взаємозв'язків й взаємовпливу.

Однак треба зазначити, що на початку 70-х років вже відбуваються спроби обґрунтування та розробки нового, системного підходу до аналізу педагогічних явищ. Н.В.Кузьміна розглядає педагогічну діяльність як систему і послідовність дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей шляхом розв'язання педагогічних задач.

Початок 80-х років характеризується розробкою ідеї цілісного педагогічного процесу як єдності процесів навчання, виховання та розвитку учнів (Ю.К.Бабанський, В.А.Сластьонін, П.А.Сорокін, Т.М.Мальковська та ін.). Вперше за всю практику створення навчальних посібників з педагогіки цими авторами було введено розділ, де характеризувались принципи цілісного педагогічного процесу, що дозволило побачити загальні ознаки процесів виховання та навчання. Крім того, було розкрито роль принципів виховання у підвищенні ефективності навчального процесу.

У другій половині 80-х років значну увагу дослідників та педагогів-практиків привертають проблеми розвитку особистості. Категорія "*розвиток*" все частіше займає провідне місце поряд з "вихованням", "освітою", "навчанням". На думку Ш.О.Амонашвілі, поняття "розвиток" знайшло своє відображення в підручниках з педагогіки та дидактики завдяки експериментальним фактам, одержаним Л.В.Занковим, Д.Б.Ельконіним, В.В.Давидовим та вчителями-новаторами 80-х років. Проте сталося так, що це поняття розчинилось в загальній "масі" застарілої вже на той час теорії навчання, за тлумаченням якої традиційний процес навчання був націлений не на розвиток особистості, а на засвоєння нею знань [5, 163]. В цілому ж, категорія "розвиток" знаходить своє місце в теорії педагогіки. Наприклад, посібник І.Ф.Харламова ("*Педагогика*". - М., 1990) побудований на основі діяльнісно-особистісної концепції виховання. В ньому підкреслюється, що особистість, яка формується, є не тільки об'єктом, але й суб'єктом, тобто активною дійовою особою процесу виховання; при цьому, вважає автор, її можна розвивати й формувати тільки шляхом включення в різні види діяльності та стимулювання особистої активності в роботі над собою. Тому через всі розділи посібника проводиться ідея необхідності внутрішнього стимулювання молоді особистості, розвитку її мотиваційної сфери, спрямування її до самовиховання. Предметом педагогіки визначається "дослідження сутності розвитку та формування особистості людини й визначення на цій основі теорії та методики виховання як спеціально організованого педагогічного процесу", тобто дослідження тих закономірних зв'язків, що існують між розвитком людської особистості і її вихованням [232,23]. Категорії "розвиток" та "формування особистості" детально аналізуються також Ю.К.Бабанським (1988), С.П.Барановим, В.А.Сластьоніним (1986) та ін.

Отже, друга половина 80-их років характеризується зверненням до особистості дитини, підвищенням інтересу до закономірностей розвитку людини, що підготувало перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин у виховному процесі. Саме тоді остаточно сформувався новий напрям, протилежний до авторитарної педагогіки, який одержав назву *педагогіки співробітництва* і став продовженням демократичних традицій гуманістичної педагогіки XIX -XX століття.

Ідея гуманного підходу до дитини проходить в працях всіх класиків педагогічної науки (достатньо згадати творчість та експерименти Й.Г.Песталоцці, Я.Корчака, В.О.Сухомлинського та ін.). Головна ідея педагогіки співробітництва - зробити дитину добровільним та зацікавленим одностороннім учителем, вихователем, батьків у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні як особистості, рівноправним учасником педагогічного процесу, відповідальним за результати цього процесу [5,159]. Здійснення педагогіки співробітництва ставало можливим лише за умови переосмислення сутності всіх основних явищ педагогічного процесу через ідею співробітництва, гуманного підходу до дитини. Це безпосередньо віддзеркалилось у розробці поняттєво-термінологічної системи педагогіки, зокрема, на вирізненні основних педагогічних категорій та на підходах до визначення сутності основних педагогічних процесів. Так, поняття "виховання" найчастіше тлумачиться не як односторонній вплив вихователя на дитину, а як взаємозалежність, взаємовплив всіх суб'єктів виховного процесу. Категорія «виховання» і надалі залишається провідною категорією педагогіки, органічно поєднаною з процесами навчання, освіти та розвитку. Виховання - поняття найбільш загальне та універсальне. Воно, як процес, спрямовується на вироблення певних норм поведінки людини. Освіта сприяє формуванню світогляду, що означає набуття певної суми знань, формування поглядів, переконань. Освіта тлумачиться як складова частина виховання. Навчання ж відображає процесуальний бік освіти, в межах якої взаємодіють учитель і учень. Звичайно, виховання, освіта і навчання дуже тісно взаємопов'язані між собою, хоч кожне з них має свою специфіку, свої особливості [162, 16]. Ці погляди можна проілюструвати за допомогою так званої "*педагогічної матрешки*" [18,12]. Категорії "виховання", "освіта", "навчання" співвідносяться за принципом "матрешки": маленька матрешка - це навчання, середня - освіта,

велика - виховання. Побачити кожну з них окремо та описати можна, але неможливо зрозуміти сутність однієї, не розглянувши інших, - об'єкт зникає. Внутрішня автономна побудова забезпечує збереження єдиної природної цілісності [18,13].

В останні роки умови розбудови української державності активізували ідеї гуманістичної особистісно-орієнтованої педагогіки, побудованої на основах цілеспрямованого і систематичного виховання підростаючих поколінь на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів. Освіта і виховання є найважливішими компонентами культури, яка в усьому світі розвивається національними шляхами. Виховання - це насамперед засвоєння кожною особистістю духовності, культури рідного народу, його національного духу. Весь історичний розвиток людства доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Головним у національному вихованні є створення умов для саморозвитку людини як особистості й індивідуальності [214;202]. Реалізувати це можливо тільки за допомогою людинотворчої взаємодії, під час якої педагог і учні об'єднуються творчим діалогом - пошуком нерозкритих потенційних можливостей навчально-виховного процесу з метою активного самостановлення і самовираження особистості кожної дитини. Учень має бути не стільки об'єктом, скільки суб'єктом виховання, самотворення, самовдосконалення засобами як навчальних програм, позакласної виховної роботи, так і природного середовища, навколишньої дійсності, спілкування з дітьми. Національною системою виховання створюються найсприятливіші психолого-педагогічні умови для вільного самовизначення і самоствердження кожного учня, для самореалізації ним своїх задатків, нахилів, здібностей і можливостей.

Тому до основних категорій педагогічної науки все частіше включають поняття, пов'язані з самореалізацією особистості: "саморозвиток", "самовиховання", "самоосвіта". Ідеї В.О.Сухомлинського про самовизначення учнів у процесі навчання і виховання знайшли своє відображення в працях сучасних педагогів: В.С.Безрукової, В.М.Галузинського, С.У.Гончаренка, М.Б.Євтуха, Б.З.Вульfoва, В.Д.Іванова та ін. Наприклад, В.С.Безрукова пропонує своє бачення співвідношення основних педагогічних категорій (див. Рис.1.1).

"Розвиток" вона визначає як процес змін в людині, що "забезпечує реалізацію її життєвого потенціалу, її сутності та призначення. Забезпечується розвиток шляхом виховання". У процесі виховання людини відбувається її розвиток, рівень якого відповідно впливає на виховання, змінюючи, поглиблюючи методи та засоби виховної діяльності. Впродовж всього людського життя ці явища взаємно доповнюють одне одного [18,5].

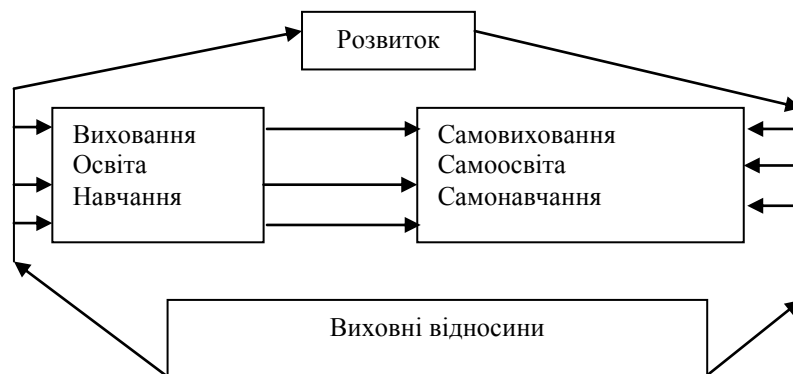


Рис.1.1. Головні педагогічні категорії

Розглянуті нами підходи до визначення основних категорій педагогіки можна назвати традиційними. Проте в останнє десятиліття з'явився і нетрадиційний погляд на визначення сутності та ієрархії педагогічних знань. Група російських педагогів під керівництвом В.А.Сластьоніна, І.Ф.Ісаєва, А.І.Міщенко, Е.Н.Шиянова [159] та деякі вітчизняні дослідники, зокрема В.І.Луговий [119;120], дійшли висновку, що у єдиної цілісної науки педагогіки має бути однозначно окреслений предмет дослідження, який доцільно називати одним інтегрованим словом "освіта" [120,16]. Категорія "освіта" розуміється ними як "реальний цілісний педагогічний процес, що цілеспрямовано організується в спеціальних соціальних інститутах" [159,76], як "єдиний процес фізичного й духовного формування особистості" [159,78], як "процес і результат цілеспрямованого інформаційного окультурнення суб'єктів діяльності заради утвердження соціально-культурної форми життя; процес і результат цілеспрямованого формування культури людини" [119,17]. "Виховання" -

це, на думку названих дослідників, "спеціально організована діяльність..., спрямована на реалізацію цілей освіти в умовах педагогічного процесу" [159,86]. Як бачимо, відбулось переміщення смислового навантаження з поняття "виховання" на поняття "освіта". В цьому тлумаченні "педагогічна матрешка" буде мати інший вигляд: велика - "освіта", середня - "виховання", маленька - "навчання".

На перше місце висувають категорію "освіта" також Б.З.Вульфов та В.Д.Іванов [41,21] Вони пропонують до основних педагогічних категорій віднести "освіту", "виховання", "навчання", "розвиток" та "саморозвиток" людей всіх вікових груп. «Освіту» ці автори розуміють як "творення Людини; зафіксоване досягнення певного рівня культури, загальних чи професійних знань, що одержані в процесі навчання; діяльність, спрямовану на таке досягнення; систему навчальних, наукових та методичних органів та закладів, що її забезпечують" [41,22]. Отже, назване поняття тлумачиться ними досить широко.

За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під "освітою" розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. Тому, на думку академіка С.У.Гончаренка, освіта є духовним обличчям людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола; вона ж є процесом виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто формування обличчя людини. При цьому головним результатом виступає не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями [53,241].

В останнє десятиріччя (90-і роки XX ст.) у світлі ідей гуманізації освіти все більше утверджується особистісно-орієнтований підхід до виявлення сутності змісту освіти. Цей підхід знайшов своє відображення у працях І.Я.Лернера, А.В.Петровського, М.Н.Скаткіна та інших. Абсолютною цінністю, на думку цих вчених, визнається особистість учня, а головною метою освіти - розвиток тих якостей особистості, які потрібні їй та суспільству для включення у соціальну діяльність [159,139-143].

Таким чином, протягом XX століття відбулися суттєві зміни у розвитку системи педагогічних знань, які можна умовно розділити на наступні етапи:

1. 1917 - початок 30-х років – період становлення національної науково-педагогічної думки в умовах відродження української державності і національної школи характеризувався пошуками нових підходів до визначення предмета та змісту педагогічної науки; накопиченням великої кількості емпіричного матеріалу як результату значної експериментальної роботи; появою нових педагогічних понять та відповідної термінології; виникненням різноманітних педагогічних теорій, які не завжди були науково обґрунтованими; пошуками закономірностей розвитку особистості, процесів виховання та навчання; цінними знахідками у сфері організації та побудови навчально-виховного процесу у школі.

2. Середина 30-х – 50-і роки – період авторитарно-директивної педагогіки, який відрізнявся суворою політизацією, ідеологізацією та партійним догматизмом педагогічної науки; подальшою розробкою основних ідей концепції "комуністичного виховання"; затвердження беззаперечного пріоритету соціального фактору в процесі формування особистості; спрямуванням середньої школи на засвоєння "основ наук"; нівелюванням та уніфікацією особистості дитини, орієнтацією на "середнього" учня; переоцінкою ролі викладання у навчальному процесі.

3. 60-і – початок 70-х років - експериментально-узагальнюючий період, характерними рисами якого було проникнення у педагогічний процес цінностей та орієнтирів, що відповідали потребам дитини, вчителя, навчально-виховного процесу загалом; перегляд традиційних підходів до тлумачення предмета вивчення педагогіки; узагальнення на новому теоретичному рівні широкого кола методологічних питань педагогічної науки (В.Є.Гмурман, Ф.Ф.Корольов та інші); створення теорії та практики розвивального навчання (Л.В.Занков).

4. Кінець 70-х - перша половина 80-х років – період становлення педагогіки співробітництва, який відрізнявся розглядом окремих педагогічних процесів, що характеризувались відокремлено один від одного; першими спробами розробки ідеї цілісного педагогічного процесу як єдності процесів навчання, виховання та розвитку учнів (Ю.К.Бабанський, В.А.Сластьонін та ін.); початком розробки системного підходу до аналізу педагогічних явищ (Н.В.Кузьміна); створенням понятійної системи педагогіки (П.К.Холмогорцев); подальшою розробкою теорії комуністичного виховання, виявленням та характеристикою головних закономірностей педагогічного процесу (Ю.К.Бабанський та інші).

5. Кінець 80-х - 90-і роки – період переходу до особистісно-зорієнтованої педагогіки, який характеризується розвитком ідей цілісного та системного підходів до дослідження педагогічного процесу та аналізу педагогічних явищ; подальшими пошуками поняттєво-термінологічної системи педагогіки (С.У.Гончаренко та інші); розробкою діяльнісно-особистісної концепції виховання (І.Ф.Харламов); узагальненням на якісно новому рівні головних педагогічних законів і закономірностей (Б.Д.Ліхачов); обґрунтуванням системи національного виховання (В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергійчук та інші); спрямуванням на гуманістичну особистісно-орієнтовану педагогіку (А.М.Бойко, І.В.Мартинюк, М.Г.Стельмахович та інші).

1.3. Проблема базової педагогічної підготовки у теорії та практиці сучасної освіти майбутнього вчителя

Єдина система вищої педагогічної освіти склалась у нашій країні у період 1931-1933 років. Саме в цей час були утворені наступні типи педагогічних навчальних закладів: вищі педагогічні школи – педагогічні інститути; середні педагогічні школи – педагогічні технікуми; короткострокові педагогічні курси. У навчальних планах були виділені самостійні курси педагогіки й історії педагогіки, а у структурі підготовки вчителя передбачалось поєднання теоретичного навчання і педагогічної практики у школі. Педагогіка як самостійний предмет зайняла своє місце у навчальному плані педвузу у 1930 році. Єдина програма з педагогіки для педагогічних інститутів була розроблена у 1933 році, а у 1934 році було видано перший систематичний підручник з педагогіки М.М.Пістрака.

У 40-і роки у зв'язку з II світовою війною навчальні плани було скорочено, що певним чином відбилося і на якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Протягом 50-60-их років зміст педагогічних навчальних дисциплін відрізнявся стабільністю (педагогіка, історія педагогіки, педагогічна практика). Проте у наступні три десятиліття він характеризувався певною динамікою:

70-75-і роки – вступ до педагогіки, педагогіка школи, історія педагогіки, педагогічна практика;

75-85-і роки – вступ до учительської спеціальності, педагогіка, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари, педагогічна практика;

85-91-й роки - вступ до спеціальності, педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари, педагогічна практика;

92-99-й роки - педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари (основи педагогічної майстерності, етнопедагогіка, соціальна педагогіка, технології навчально-виховного процесу тощо), педагогічна практика.

Навчальні плани, навчальні програми, підручники та посібники з педагогіки визначили структуру і зміст базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя [67; 68; 69]. Аналіз відповідної літератури дозволив виявити головні тенденції розвитку основних компонентів базових педагогічних знань. Починаючи з 30-их років всі програми і навчальні посібники відображали традиційну логіку викладу педагогіки у вищому навчальному закладі, а саме: загальні основи педагогіки, дидактика, теорія виховання, питання школознавства. Найбільші зміни відбулися у змісті розділу “Загальні основи педагогіки”. У 50-60-і роки у нього були включені теми загальносоціального характеру (“Радянська школа та її завдання” - 1950, “Будівництво комунізму і виховання нової людини” - 1965); у 70-80-их роках розгляд методологічних і загальнотеоретичних проблем педагогіки був обмежений трьома темами (“Предмет педагогіки і методи науково-педагогічних досліджень”, “Мета і завдання комуністичного виховання”, “Розвиток, виховання і формування особистості”). Тільки у навчальний посібник “Педагогіка” (за ред. Ю.К.Бабанського) за 1983 рік було введено тему “Цілісний педагогічний процес”. У 40-50-і роки у змісті педагогічної освіти більш глибоко ніж у наступних програмах простежувались закономірності вікового розвитку дитини. А у програмах і навчальних посібниках 60-80-их років дуже слабо розкрита проблема урахування закономірностей індивідуального розвитку дитини та її особливостей у процесі навчання і виховання, змісту та методів індивідуальної роботи з учнями. Всі ці негативні тенденції зумовили абстрактний характер викладання педагогіки, її “бездітність”, орієнтацію на “середнього” учня.

Розділ “Теорія виховання” у програмах та у навчальній літературі 40-50-х років (програми 1947, 1950 рр.) був представлений лише проблемами морального виховання дітей середнього шкільного віку (“Основи морального виховання, методи морального виховання”, “Виховання радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму”). У 60-70-х роках зміст і складові процесу виховання розглядаються більш цілісно (розумове, моральне, трудове, фізичне, естетичне), а починаючи з 80-х виділяється також ідейно-політичне, економічне, екологічне виховання школярів.

Розділ “Дидактика” виявився найбільш стабільним щодо номенклатури тем та їх змісту. У всіх навчальних програмах та навчальних посібниках розглядаються зміст освіти, сутність,

закономірності, принципи, форми та методи організації навчального процесу, перевірка і оцінка знань, умінь, навичок.

Розділ "Школознавство" представлений традиційно слабо. У ньому розглядаються лише питання керівництва і управління школою, функції керівництва і педагогічної ради школи (всього одна тема, та й вона розкрита лише формально) [1,40-52].

Нині традиційне навчання вже не задовольняє вимоги сучасного суспільного розвитку. На перший план виступають самостійність та ініціативність суб'єктів педагогічного процесу. Тому виникла потреба у вдосконаленні структури навчання студентів педагогічних дисциплін, його методів, форм організації взаємин студентів та викладачів. Останнім часом нагальною потребою стає перехід на новий рівень розвитку системи навчання педагогічних дисциплін у ВНЗ, який характеризується активною взаємодією таких його компонентів, як модель спеціаліста, діяльність студента та діяльність викладача. При цьому через всю систему навчання червоною стрічкою проходить розвивальна діяльність: зміни соціальних умов відображаються на моделі спеціаліста, детермінують діяльність студентів, яка дає поштовх розвитку діяльності викладача [81,48].

Складність і відповідальність поставленого завдання, від якого залежить підготовка національних кадрів нової генерації, вимагає суто наукового підходу до його виконання і, насамперед, теоретичного обґрунтування загальної концепції та основних принципів викладання та вивчення дисциплін педагогічного циклу, їх науково-методичного забезпечення. Саме тому в останні роки зроблено чимало спроб переосмислення структури, змісту та організації процесу загальнопедагогічної підготовки майбутнього педагога. Серед них:

- * програма інтегрованого курсу теорії та історії педагогіки, яка розроблена у Полтавському педагогічному інституті [65];

- * програма курсу теорії національної освіти і навчання (дидактики), що підготовлена В.І.Бондарем та Ю.Д.Руденком на базі педагогічного факультету Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова [12] та інші [66; 67; 68; 69].

Автори названих програм цілеспрямовано здійснювали докорінне реформування концептуальних, змістово-структурних і організаційних основ викладання та вивчення педагогічного циклу навчальних предметів у педагогічному ВНЗ. Насамперед, на основі ідей демократизації у розбудові національної школи, розвитку її з опорою на національну історію і культурні традиції, гуманізації всієї системи педагогічних відносин, подолання національного нігілізму, заідеологізованості у змісті освіти, девальвації національних та загальнолюдських цінностей [65].

Цікавою в цьому плані є програма інтегрованого курсу з теорії та історії педагогіки (Полтава, 1993). Вона вміщує наступні розділи:

1. Загальні історико-теоретичні основи педагогіки.
2. Основи національної української педагогіки.
3. Єдність навчання, виховання та самовиховання у цілісному педагогічному процесі: а) теорія навчання, освіти і самоосвіти особистості; б) теорія виховання і самовиховання особистості.
4. Проблеми школознавства [65,5].

Програму інтегрованого курсу вирізняє національний зміст педагогічних знань, особистісно-індивідуальна орієнтація, затребуваність у практичній діяльності студента і вчителя. Значно розширеним, порівняно із загальноприйнятою структурою, є перший розділ "Загальні історико-теоретичні основи педагогіки", в якому автори чітко визначають мету та завдання, характеристику предмета і методів історико-педагогічного дослідження, заздалегідь ознайомлюють з основними категоріями педагогіки, її термінологією, оцінюють значення педагогічних дисциплін для всебічної підготовки вчителя.

Однак інтеграція знань з історії та теорії педагогіки, на наш погляд, не завжди сприяє ґрунтовності загальнопедагогічних знань майбутніх учителів, не забезпечує повною мірою високий рівень узагальнень і широке перенесення їх на інші педагогічні та спеціальні дисципліни.

Найбільш прогресивним шляхом підвищення ефективності теоретичної підготовки майбутніх вчителів, на думку багатьох дослідників, є технологічна побудова вузівського курсу педагогіки на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ.

Сутність сучасного розуміння технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставлених навчальних цілей. За визначенням ЮНЕСКО - це, в загальному розумінні, системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання також часто трактують як галузь застосування

системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання [24,331].

Прихильники педагогічної технології виділяють дві її головні функції: застосування системного знання для вирішення практичних завдань і використання технічних засобів у навчальному процесі (М.Кларк, Д.Дж.Хокридж - Великобританія; К.Чедуїк, Д.Фінн - США; Т.Сікамото - Японія; Т.О.Ільїна, С.Г.Шаповаленко, С.П.Прессман - вітчизняні педагоги). Крім того, визначаються два її рівні залежно від сфери діяльності та визначення мети: педагогічна технологія і технологія навчання. З точки зору М.В.Кларіна, перша - виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, яке охоплює розробку і використання прийомів і матеріалів, а також оцінку методів, що застосовуються, другий - конструювання системи масового навчання і професійної підготовки.

Педагогічна технологія має на меті підвищення ефективності процесу навчання за рахунок проектування цілей навчання відповідно до розробленої моделі підготовки вчителя; планування процесу навчання, програмування діяльності викладача і студента, забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, - досягнення необхідного результату; перенесення акценту в навчанні з викладання на спрямоване засвоєння знань, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається; структуризації змісту навчання, яка зумовлює його гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до замовлення суспільства та вимог практики; відтворення процесу навчання і його результатів на основі блокової побудови навчальних курсів.

Таким чином, головною функцією педагогічної технології є прогностична, а одним з видів діяльності - проєктивний.

Поняття «технологія навчання» є більш вузьким. Воно відображає конкретний шлях оволодіння навчальним матеріалом у межах визначеного предмету, курсу, теми, тобто, технологія навчання співвідноситься з частковими методиками викладання окремих навчальних предметів, курсів. Її мета - максимально оптимізувати організацію навчального процесу [10,8].

Педагогічна технологія функціонує і як науковий підхід, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів, що регулюють процес навчання, і як реальний процес навчання. Поняття «педагогічна технологія» може бути представлено трьома аспектами:

- **науковим**, як частина педагогічної науки, що вивчає і розроблює цілі, зміст та методи навчання і проєктує педагогічні процеси;
- **процесуально-описовим**, як алгоритм процесу навчання, сукупність цілей, змісту, методів та засобів досягнення запланованих результатів;
- **процесуально-дієвим**, як здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів.

Виділяються основні критерії, за якими будуються педагогічні технології, а саме: **концептуальність** (концептуальні ідеї наукового пошуку); **системність** (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність); **керіваність** (можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів); **ефективність** (визначення показника оптимальності навчальної методики); **відтворюваність** (можливість застосування розробленої технології іншими викладачами) [77, 17].

Провідним моментом технологічного підходу до побудови процесу навчання є проектування цілей і завдань вузівського курсу педагогіки. Серед різних підходів до визначення ієрархії навчальних цілей варто відзначити таксономію, розроблену групою американських вчених під керівництвом Б.С.Блума у когнітивній сфері. У процесі оволодіння знаннями таксономія Б.С.Блума вирізняє шість рівнів, на яких відбуваються окремі пізнавальні процеси. Автори намагалися охопити якомога точніше та повніше всі категорії інтелектуальної діяльності.

1. **Знання:** а) знання педагогічних фактів, термінології, способів відбору окремих фактів; б) знання тенденцій розвитку, класифікацій, критеріїв перевірки та оцінки, методів дослідження; в) знання загальних педагогічних понять, структур, педагогічних теорій, принципів та законів, необхідних для інтерпретації явищ та процесів.

2. **Розуміння:** перенесення змісту з однієї мови на іншу, інтерпретація.

3. **Застосування:** залучення методів, правил, загальних понять, законів, закономірностей при розв'язуванні навчально-виховних завдань.

4. **Аналіз**, тобто вміння розділяти ціле на його елементи, встановлювати градацію цих елементів та відношень між ними:

а) аналіз елементів; б) аналіз відношень між елементами; в) аналіз принципів організації цілого з частин.

5. **Синтез**, тобто побудова цілого з одержаних елементів з метою створення нової структури: побудова особистого твору; розробка плану діяльності; створення образу цілого на основі часткових даних.

6. **Оцінка**: а) оцінка матеріалу і методів з урахуванням прийнятих цілей; б) оцінка на основі внутрішніх критеріїв; в) оцінка на основі зовнішніх критеріїв [59,84].

Проте ця таксономія враховує "аналіз і синтез" вже після "розуміння", тоді як відомо, що не можна зрозуміти будь-яку систему, коли невідомі її елементи та зв'язки між ними (аналіз), а також, яким чином ці елементи зв'язуються у систему (синтез). Тільки тоді може мати місце "застосування". Отже, на думку В.Оконя, більш прийнятною є наступна послідовність вказаних рівнів: знання; аналіз та синтез; розуміння; застосування; оцінка [59,85].

Багато дослідників працювало над проблемою підвищення ефективності процесу оволодіння певною системою наукових знань, тому варто розглянути деякі ознаки моделей таких технологій.

Не можна не зазначити, що одним з перших вчених-психологів у нашій країні, хто детально дослідив процеси утворення знань ще у 20-і роки, був *Л.С.Виготський*. Він встановив ряд етапів, через які проходить формування понять у людини. Даний процес являє собою засвоєння людиною змісту, закладеного у понятті. Розвиток поняття - це зміна його обсягу та змісту, розширення й поглиблення сфери його застосування. Утворення понять - результат тривалої, складної й активної розумової, комунікативної й практичної діяльності людини, процесу її мислення.

У працях *Л.С.Виготського* експериментальним шляхом вивчалися процеси утворення так званих штучних понять, а також проводилось порівняльне дослідження процесів формування побутових та наукових понять. Проаналізувавши всю сукупність експериментальних даних, *Л.С.Виготський* виділив три ступеня узагальнень, якісно своєрідних і разом з тим генетично пов'язаних: 1) синкрети; 2) комплекси; 3) поняття.

1) *Синкретичний рівень* - це утворення неупорядкованої множини окремих предметів, їх синкретичного зчеплення, яке позначається одним словом. Цей ступінь, у свою чергу, поділяється на три етапи: вибір та поєднання предметів навмання, вибір на основі просторового розміщення предметів та приведення до одного значення всіх раніше об'єднаних предметів. Предмети відносять до однієї групи за випадковими ознаками, які найчастіше не відображають об'єктивних зв'язків між ними.

2) *Комплексний рівень* передбачає утворення понять-комплексів на основі об'єктивних ознак. Комплекси мають чотири види: асоціативний (при віднесенні предметів до одного класу береться за основу будь-який зовнішній зв'язок); колекційний (взаємне доповнення й об'єднання предметів на основі окремої функціональної ознаки); ланцюговий (перехід в об'єднанні від однієї до іншої ознаки, при чому всі вони входять до однієї групи); псевдопоняття (зовні - поняття, внутрішньо - комплекс).

3) *Утворення справжніх понять*. На цьому рівні передбачається уміння суб'єкта виділяти, абстрагувати елементи і інтегрувати їх в цілісне поняття без урахування залежності від предметів, яким вони належать. Цей ступінь охоплює наступні стадії: а) стадія потенційних понять, на якій суб'єкт виділяє групу предметів за однією загальною ознакою; б) стадія істинних понять, коли абстрагується ряд необхідних і достатніх ознак для визначення поняття, а згодом вони синтезуються й включаються до відповідного визначення [57,170-171].

Формування наукового поняття починається з роботи над самим поняттям, зі словесного визначення, з таких операцій, які передбачають усвідомлене застосування цих понять. Зародження цього поняття починається не з безпосереднього зіткнення з речами, а відразу з опосередкованого відношення до об'єкта (через визначення, яке відображає певну абстракцію). Суб'єкт з перших кроків навчання встановлює логічні відношення між поняттями і лише на цій основі пробиває собі шлях до об'єкта, спираючись на практичний досвід. Він з самого початку краще усвідомлює саме поняття, ніж його предмет. Тут відбувається рух від поняття до речі - від абстрактного до конкретного. Цей шлях є можливим тільки у межах спеціально організованого навчання суб'єкта науковим знанням і є його специфічним результатом.

Отже, *Л.С.Виготський* виділив у процесі формування наукових понять кілька основних психологічних моментів: встановлення залежностей між поняттями, утворення їх системи; усвідомлення особистої розумової діяльності; формування у суб'єкта особливого ставлення до об'єкта, що дозволяє відтворити в ньому те, що неможливо зробити в межах побутового поняття (проникнення в сутність об'єкту).

В період 60-70-х років значного поширення у радянській школі набула "теорія розвивального навчання" *Л.В.Занкова* [58]. Провідними моментами цієї системи навчання є пріоритет теоретичних знань у процесі вивчення навчального матеріалу й свідоме засвоєння основних положень навчального

предмету. Серед методів навчання перевага надається методам активізації самостійності мислення учнів. Природно, що вчитель повинен відповідним чином бути підготовленим до роботи за принципами "розвивального навчання". Тому при підготовці майбутніх учителів значної ваги набуває організація їх самостійної роботи з навчальним матеріалом. В одному з вузівських підручників з дидактики того періоду пропонувалось: "Для самостійного вироблення понять перш за все необхідно проаналізувати й зіставити одне з одним досить велику кількість однакових чи подібних предметів, які спеціально відібрані викладачем. При цьому послідовно розглядаються окремі якості різних предметів і визначаються спільні риси. Відбувається відбір якостей, спільних для всіх предметів, і на їх основі формулюється визначення поняття у формі переліку загальних якостей тих предметів, які входять до обсягу відповідного поняття" [28,73-74].

Великого значення проблемі формування наукових понять в учнів надавав *В.В.Давидов* [26; 27]. Вважаємо, що основні положення його досліджень можуть бути використані у процесі розв'язання проблеми формування базових знань з педагогіки у майбутніх учителів.

В.В.Давидов пропонує певну "технологію" засвоєння знань. По-перше, на його думку, поняття - це "комбінація з двох, трьох чи більшої кількості абстрактно - загальних ознак, що стають сутністю того чи іншого слова (найчастіше через створення визначення). Узагальнення та абстракція - обов'язкові умови його утворення. Комплекс узагальнених ознак предмета - зміст даного поняття." Підкреслюємо, не просто комплекс загальних ознак, а комплекс суттєвих ознак. "Суттєві" - це ознаки постійні, усталені, які зберігаються у всіх предметів досліджуваної групи". Для того щоб оволодіти будь - яким педагогічним поняттям, майбутній учитель повинен "пізнати його сутність, загальні ознаки процесів, загальні закономірності взаємозв'язків між явищами педагогічної дійсності [26]. Для цього у процесі викладання педагогіки необхідно проводити особливу й копітку роботу за допомогою спеціально відібраного навчального матеріалу, щоб майбутні вчителі чітко могли відрізнити в ньому основне від другорядного, суттєве від загальної форми його прояву, дійсно загальні елементи від випадкових. При цьому відбувається впорядкування відібраних ознак, позначення їх особливими термінами або цілими словесними формулюваннями, сукупність яких достатньо чітко й однозначно визначає зміст результату проведеного узагальнення - поняття [26]. Як результат, поняття стає самостійним об'єктом подальшої розумової діяльності студента.

Однак, оволодіти поняттям - це означає не тільки вміти виділяти ознаки предметів та явищ, що охоплені ним. Треба ще вміти застосовувати свої знання у практичній діяльності, навчитися ними оперувати. Таким чином, засвоєння знань включає не тільки індуктивний шлях - від одиничних і часткових випадків до їх узагальнення, але й зворотній, дедуктивний - від загального до часткового й одиничного.

Отже, розвиток у майбутніх учителів теоретичного мислення потребує, згідно з концепцією *В.В.Давидова*, наступної побудови навчального матеріалу з педагогіки:

1. Першочергове засвоєння системи теоретичних понять, що визначають собою найбільш загальні й суттєві знання предмета (тобто, основні категорії педагогіки). Ці поняття повинні відкриватися та засвоюватися самими студентами самостійно, а не надаватися їм у готовому вигляді.

2. Засвоєнню понять передуює ознайомлення з окремими фактами педагогічної дійсності, які є наслідком і конкретним проявом загальної закономірності.

3. Оволодіння поняттями, законами й закономірностями вимагає знаходження генетичного вихідного зв'язку, що визначає об'єкт, відображений у відповідному понятті. Цей зв'язок необхідно відтворити в особливих, графічних чи знакових моделях, які дозволять вивчити їх властивості в "чистому" вигляді.

4. Для цього у всіх студентів необхідно сформувати спеціальні предметні дії, за допомогою яких вони зможуть у навчальному матеріалі виявити і далі відтворити суттєвий зв'язок. Поступово студенти перейдуть від загальних предметних дій до їх виконання у розумовому плані [57,266].

Проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя присвятила ряд своїх праць *Н.В.Кузьміна*, яка стверджувала, що головним завданням студента у процесі теоретичного навчання є оволодіння системою знань у галузі своєї спеціальності, щоб вміти легко ними оперувати, логічно й послідовно викладати науковий матеріал [60, 289]. Але у студентів спостерігається певне протиріччя між набутими теоретичними знаннями та застосуванням їх у практичній діяльності. Це свідчить про відсутність особливих умов, певних педагогічних умінь, початок формування яких закладається саме під час навчання майбутнього вчителя у вищому педагогічному закладі. "Професіоналізм у педагогічній діяльності проявляється в умінні розв'язувати практичні педагогічні задачі, спираючись на педагогічну теорію. Невід'ємною умовою для цього є створення проблемних ситуацій у пізнавальній теоретичній та практичній діяльності студентів, для вирішення яких потрібна певна база

теоретичних знань. Такі проблемні ситуації можуть бути створені як у процесі вивчення теоретичних курсів, так і в процесі практичної діяльності. Студента слід поставити у такі умови, які б забезпечували йому можливість оволодіння умінями" [60,290]. Для того щоб правильно розв'язати навчальну проблему, студент повинен оволодіти рядом розумових операцій, а саме: зіставлення вже набутих теоретичних знань з умовами даної задачі; швидке перегрупування даних задачі у свідомості; трансформація їх у відповідну функціональну систему зв'язків і відношень; висунення гіпотези розв'язання проблеми. Аналіз ситуації, на думку Н.В.Кузьміної, потребує педагогічної спрямованості мислення студента, тобто уміння думати і за себе, і за учня, розуміти хід його думок, передбачати і правильно розв'язувати утруднення й незрозумілості, які у нього виникають. Ця особлива установка мислення допомагає правильному розумінню й ефективному розв'язанню задачі, сприяє науковому розумінню проблеми. Останнє потребує володіння умінням співвіднести наявні теоретичні знання з даною конкретною ситуацією.

Своє бачення проблеми формування знань в учнів пропонує професор Ліверпульського університету *Едвард Стоунс* [82]. Він вважає, що вміння вчителя, які пов'язані з формуванням знань, є ключовими. Автор відзначає, що формування будь - яких знань, у тому числі й педагогічних, підпорядковане загальним психологічним закономірностям, і кожен учитель повинен вміти застосовувати їх у своїй навчально-виховній діяльності (зокрема при навчанні учнів знанням свого предмета).

У процесі навчання поняттям Е.Стоунс виділяє три фази: редактивна (фаза планування), фаза взаємодії (виконання), фаза оцінювання.

А. Редактивна фаза. Проводиться аналіз теми з метою виділення ключових аспектів, ієрархії понять, конкретних прикладів, методів викладу, дій учнів та способів оцінювання. Оцінюються попередні знання учнів.

В. Фаза взаємодії. Дається попереднє уявлення про характер нового наочіння. Пояснюються терміни, що використовуються для позначення нових понять; ознаки цих понять; засвоєні поняття пов'язуються з тими, що вивчаються. Для полегшення ідентифікації критерійних ознак наводиться серія спрощених прикладів з кількома ознаками. Для того щоб учні легко відрізняли критерійні і некритерійні (тобто суттєві й несуттєві) ознаки, характерні особливості перших посилюються. Наводиться серія прикладів, порядок пред'явлення яких дозволяє уявити весь діапазон критерійних ознак найбільш економічним чином. Для розрізнення критерійних й некритерійних ознак наводяться приклади об'єктів, які не стосуються понять, що засвоюються. Наводяться нові приклади критерійних й некритерійних ознак для того, щоб учні ідентифікували ознаки критерійні. Кожного разу здійснюється зворотний зв'язок. Учні заохочуються до пояснення характеру понять своїми словами. Забезпечується керівництво наочінням (підказка), яка гарантує збільшення самостійності учнів щодо ідентифікації нових прикладів даних понять.

С. Фаза оцінювання. Учні пропонуються нові приклади для того, щоб ті вказали, які з них є прикладами тільки що засвоєних понять, а які не є такими (тест на перевірку розуміння понять). У цьому випадку досить логічно й навіть бажано, на думку автора, запропонувати учневі дати визначення поняття або пояснити його значення.

Реалізація кожної з цих фаз у навчальному процесі вимагає від учителя відповідних умінь. Тому навички навчання понять є одними з найважливіших, якими повинен володіти вчитель [82, 219-221].

В останні роки з'явився ряд дисертаційних досліджень, безпосередньо спрямованих на підвищення ефективності професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя (А.В.Берестовська, М.В.Казакова, Є.В.Кондратенко, В.В.Пустовойтов, Н.В.Романова та інші).

Н.В.Романова [75], яка досліджувала умови розвитку у студентів педагогічних вузів продуктивного мислення, пропонує наступну технологію, спрямовану на оволодіння студентами професійними знаннями. Першим етапом роботи є вивчення мотивів вибору студентами педагогічної професії. Ґрунтуючись на одержаних відомостях, викладач проводить профорієнтаційну роботу, доводячи значущість ролі вчителя у сучасному суспільстві, прищеплюючи любов до майбутньої професії. Наступним етапом є організація безпосереднього вивчення курсу педагогіки студентами. Для цього дослідниця пропонує застосування комплексу методів, форм та системи завдань (Табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Залежність між формами організації навчання та методами педагогічної діяльності

Форми організації навчання	Види роботи та методи
Лекції, практичні та лабораторні заняття	Демонстрації, розв'язування педагогічних ситуацій, проведення педагогічних експериментів, ділові ігри тощо
Педагогічна практика	Творчі завдання
Курсові та дипломні роботи	Застосування елементів дослідницької роботи, експериментування
Творчі роботи; індивідуальні завдання; самостійна робота	Самостійне опрацювання педагогічних першоджерел

[75,16]

На думку Н.В.Романової, така організація роботи зі студентами впродовж періоду вивчення ними предметів педагогічного циклу, допоможе сформувати у майбутніх учителів продуктивне мислення. Крім того, в процесі роботи у студентів формується комплекс педагогічних умінь, необхідних їм у майбутній професійній діяльності, а саме: проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських.

Л.П.Берестовська [8], досліджуючи взаємозв'язок теоретичних та практичних знань студентів при вивченні педагогічних дисциплін, виділяє три етапи процесу досягнення цього взаємозв'язку: ціннісно-орієнтаційний; операційно-діяльнісний; проектувально-оцінний.

Долаючи кожний наступний етап, студенти оволодівають певними видами теоретичних та практичних знань (Табл.1.3).

Таблиця 1.3

Взаємозв'язок теоретичних та практичних знань

№п\п	Теоретичні знання	Практичні знання	Взаємозв'язок
1.	Рівень орієнтації у педагогічних знаннях, поняттях, ідеях	Знання, необхідні для оволодіння педагогічною теорією	«Цементация»
2.	Рівень переважання знань теоретичних педагогічних систем, закономірностей педагогічних процесів	Знання відбору методів педагогічного процесу як синтез теоретичних проблем	«Переплетення»
3.	Рівень систематизації, актуалізації знань	Знання з технології навчально-виховного процесу, проектування, моделювання	«Стриженизация»

[8,12]

Цікавим є досвід формування наукових знань у студентів (на прикладі вивчення психології) М.Ф.Казакової [42,119-122]. Вона вважає, що основні положення науки слід подавати засобом виконання студентами практичних дій, спрямованих на вирішення реальних чи уявних проблемних ситуацій, у ході чого й засвоюються основні теоретичні положення курсу.

Автор пропонує проводити практичні заняття у кілька етапів: вступне пояснення викладача; виконання практичних завдань за активної участі студентів; аналіз результатів роботи; виділення суттєвих ознак ключових понять (за допомогою викладача); визначення основних понять теми як наслідок всієї попередньої роботи.

Подальше опрацювання матеріалу і закріплення його відбувається у процесі самостійної роботи.

Така побудова занять, на думку автора, підвищує пізнавальний інтерес студентів, значно активізує їхнє мислення, що стає мотиваційною основою успішного засвоєння знань.

Штих В.В [87], вивчаючи умови ефективності підготовки студентів педагогічного навчального закладу до застосування інноваційних технологій навчання, дійшов висновку, що особливу увагу необхідно приділяти розвиткові наступних чотирьох структурних компонентів навчальної діяльності: мотиваційного; змістового; операційного; рефлексивного (самопідготовка). За умов посилення саме цих елементів, на думку автора, значно підвищується ефективність загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Отже, аналіз сучасного стану професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя свідчить про наступне:

1. Традиційна система викладання педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі не задовольняє сучасні потреби оновленого суспільства. Сучасний вчитель середньої загальноосвітньої школи повинен відрізнятися активністю та самостійністю, гнучкістю та аналітичністю професійно-педагогічного мислення, щоб ефективно розв'язувати навчально-виховні завдання педагогічної діяльності.

2. Побудова навчального процесу у ВНЗ має відповідати принципам діяльнісного підходу у процесі оволодіння базовими знаннями з педагогіки. Методичне забезпечення процесу формування педагогічних знань має відрізнятися застосуванням переважно активних методів навчання, які потребують від студента розвитку активності та самодіяльності, набуття певного комплексу професійно-педагогічних умінь, спрямованих на розв'язання педагогічних задач.

3. Головними структурними компонентами навчальної діяльності майбутніх учителів більшість дослідників виділяють: мотиваційно-ціннісний; змістово-поняттєвий; операційно-діяльнісний.

1.4. Базові знання з педагогіки як теоретико-методологічна проблема

В умовах оновлення системи педагогічної освіти особливого значення набуває проблема теоретико-методологічної підготовки вчителя як складової його загальнопрофесійної майстерності. Сучасна школа відчуває гостру потребу у спеціалістах, які володіють методологічною культурою, тобто відрізняються особливим складом мислення, що ґрунтується на глибоких професійних знаннях та умінні використовувати їх у процесі розв'язування проблемних педагогічних ситуацій.

Специфіка педагогічної діяльності вимагає від педагога сталої орієнтації в наукових основах професії вчителя-вихователя, усвідомлення нових завдань школи, уміння розв'язувати їх швидко і на високому рівні. Вчителю доводиться постійно аналізувати педагогічний досвід, проводити власні експерименти, поповнювати та вдосконалювати свої знання.

Під час своєї педагогічної діяльності вчитель постійно стикається з необхідністю розв'язання комплексних, різнопланових практичних завдань. Вирішуючи їх, вчителю потрібно брати до уваги всю різноманітність умов, що створюють кожну конкретну ситуацію. Тому він повинен вміти перенести набуті теоретичні знання в свою практичну діяльність. Знання інтегруються навколо практичної проблеми і переводяться на мову практичних дій. Підґрунтям, що регулює процеси прийняття практичних рішень вчителем, виступає *база знань педагога*. Тому результатом навчання в педагогічному навчальному закладі має стати перш за все забезпечення науково-теоретичної підготовки майбутнього вчителя, формування його педагогічних поглядів, стимулювання процесу усвідомлення ним сутності законів виховання та навчання, наукових основ організації педагогічної діяльності. Саме ця сфера підготовки студентів є найменш розробленою в теоретичному та методичному відношенні. Діяльність майбутнього педагога, спрямована на оволодіння професійно-педагогічними знаннями, - складний і багатогранний процес, який потребує всебічного дослідження на різних рівнях методології науки. Нині виділяється наступна схема рівнів методології: рівень філософської методології, рівень загальнонаукових принципів та рівень методики та техніки дослідження.[68,17]

Вищим рівнем методології науки, що визначає загальну стратегію процесу формування знань, виступає філософська методологія. «Знання» - категорія загальнофілософська. Тому вивченням шляхів надбання знань людиною займається фундаментальний розділ філософії - теорія пізнання (гносеологія). Вона досліджує природу пізнання, форми та закономірності руху від поверхневих уявлень про явища та процеси до осягнення їх сутності (істинне знання). З точки зору гносеології «педагогічні знання» - це перевірений суспільно-історичною практикою результат процесу пізнання педагогічної дійсності, який, по-перше, являє собою адекватне її відображення у свідомості людини у

вигляді уявлень, понять, теорій; по-друге, виступає як володіння ними та уміння діяти на їх основі. [211,259]

Понятійний фонд сучасної педагогічної науки вирізняється високим рівнем абстрагованості. Проте своїм походженням він зобов'язаний досвіду, а за формою існує у вигляді системи знаків, які сприймаються через почуття. Тому основним законом розвитку теоретичного педагогічного знання є рух мислення від чуттєво-конкретного через абстрактне до конкретного.

Рівень загальнонаукової методології вивчення об'єкта дослідження передбачає звернення до системного підходу, який набув значного поширення у сучасних наукових розробках (В.П.Кузьмін, В.М.Садовський, Б.С.Українець, І.Т.Фролов та ін.) З позиції загальної теорії систем педагогічні знання можуть розглядатися як певна система, яка має визначену множину взаємопов'язаних елементів (компонентів знань), що утворює цілісність, стійку єдність, якій притаманні відповідні функції, цілі, склад, структура. Тобто, загальними характеристиками знань є їх цілісність, структурованість, взаємопов'язаність, тісний зв'язок з практичною діяльністю. Сукупність педагогічних знань має ієрархічну побудову і включає ряд підсистем: когнітивну, що реалізує функцію пізнання; регулятивну, що координує діяльність, поведінку і розвиток певних способів діяльності; світоглядно-моральну, яка виявляється у ступені розвитку морально-етичної культури педагога і його ціннісних орієнтаціях. [68,21]

Системний аналіз сукупності педагогічних знань дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль будь-якого компонента системи, виявити відносини між закономірностями різного порядку, відокремити суттєве від випадкового.

Діяльність майбутнього вчителя стосовно оволодіння педагогічними знаннями відображає основні властивості загального феномену діяльності, зокрема, цілеспрямованість, предметність, перетворюючий і усвідомлений характер, детермінованість суспільними умовами.[69,18] Серед багатьох наукових досліджень слід відзначити доцільність розробки спеціальних моделей педагогічної діяльності, зокрема, модель, створену Н.В.Кузьміною з позицій загальної теорії систем і теорії задач. Вказана система містить *структурні* і *функціональні* компоненти. В результаті багаторічного дослідження було показано, що таких структурних компонентів п'ять: суб'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і виховання та засоби педагогічної комунікації. Структурні елементи педагогічної системи пов'язані між собою прямими і оберненими зв'язками. Н.В.Кузьміна, досліджуючи специфіку педагогічної діяльності, виділяє наступні функціональні компоненти: 1) конструктивний; 2) організаторський; 3) комунікативний; 4) гностичний. Функціональні елементи характеризують динамічний характер шуканої системи. Модель педагогічної діяльності Н.В.Кузьміної має певні переваги, оскільки вона враховує сумісний характер діяльності педагога, що будується за законами спілкування. Ідеї Н.В.Кузьміної були розвинуті її послідовниками в процесі дослідження проблем підготовки вчителя до виховної діяльності (А.П.Акімова, О.А.Деркач, Л.І.Кримська та інш.) В процесі дослідження педагогічної діяльності Н.В.Кузьміна дійшла висновку, що її слід уявляти у вигляді множини задач, які розв'язує вчитель в ході навчання і виховання учнівської молоді. Проте, як стверджують Ю.Н.Кулюткін та Г.С.Сухобська, під час вирішення педагогічних задач вчителю необхідно взяти до уваги багатогранність умов, що утворюють кожен конкретну ситуацію. Тому практичне застосування теоретичних знань є досить складним процесом. Він вміщує ряд етапів, що пов'язані з перекладом теоретичних знань на мову практичної діяльності вчителя. Природно, що при цьому найбільш загальною основою, що регулює процеси обробки та аналізу ситуації і прийняття рішень вчителем, є понятійний апарат педагогічного мислення. [132,43]

Отже, педагогічні знання - головний елемент освіти майбутнього вчителя. Вони являють собою цілісну систему відомостей, накопичених впродовж всього періоду розвитку педагогічної науки. Це результат пізнання явищ та процесів педагогічної дійсності, законів та закономірностей розвитку, виховання, освіти та навчання людини на всьому протязі її життя; адекватне відображення у свідомості людини педагогічної дійсності у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій; володіння ними та уміння діяти на їх основі.[211,259] Знання вміщуються у поняттях, судженнях, висновках, концепціях, теоріях. Однією з найважливіших соціальних функцій знань є перетворення їх на переконання, які згодом стають керівництвом до практичної дії вчителя-вихователя. Невід'ємними якостями справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість. Педагогічні знання, як складова світогляду майбутнього вчителя, значною мірою визначають його ставлення до педагогічної дійсності, моральні погляди і переконання, вольові риси особистості, характер. Вони є одним з джерел нахилів та інтересів вчителя, необхідною умовою розвитку його професійних здібностей й обдарувань. [53,137]

Звертаючись до розуміння сутності поняття «знання», необхідно зазначити, що воно має кілька смислових відтінків. По-перше, поняття «знання» може означати як результат наукового пізнання, так і предмет засвоєння. Характеризуючи знання як наукове осягнення сутності природних та суспільних явищ, філософ П.В.Копнін писав: «Знання - це сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне оволодіння нею предметом».[99,194] В цьому значенні поняття знання повною мірою відноситься до навчального пізнання. Тому знання в педагогіці часто визначають як розуміння, збереження у пам'яті та уміння відтворити основні факти науки і відповідні теоретичні узагальнення (поняття, правила, закони тощо).[232,150] По-друге, поняття «знання» можна розглядати у широкому та вузькому розумінні. Знання у широкому сенсі - це комплекс теоретичних і практичних знань та уміння застосовувати їх у різних сферах діяльності; знання у вузькому сенсі (в окремій галузі) - це понятійно-фактична складова навчального матеріалу, яка включає взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни.[85,222-225]

По-третє, за повнотою, глибиною та всеосяжністю охоплення об'єкту пізнання виділяють два рівні знань - емпіричний та теоретичний. Емпіричний рівень знань складається з фактів, одержаних безпосередньо із спостережень та експериментальної діяльності, тобто з практичного досвіду. Теоретичний рівень відображає об'єкт з боку його зв'язків та закономірностей, що одержані не лише з досвіду, але й шляхом абстрактного мислення.[241,159-160]

Крім того, як предмет засвоєння знання мають три взаємопов'язані аспекти: теоретичний (факти, теоретичні ідеї і поняття); практичний (уміння і навички застосування знань у певній сфері діяльності); світоглядно-моральну (світоглядні та морально-етичні ідеї, що вміщені у знаннях).[232,123]

За весь період свого існування як фундаментальної науки, педагогіка створила значний фонд як емпіричної, так і теоретичної інформації, яка є основою цілої системи науково-педагогічних знань.

Аналіз педагогічної і філософської літератури, зокрема, робіт О.А.Абдулліної, С.У.Гончаренка, Ю.К.Бабанського, Б.Т.Ліхачова, В.І.Лозової, П.Г.Москаленко, Н.Є.Мойсеюк, В.Оконя, В.М.Онищука, І.П.Підласого, І.П.Скаткіна, Г.В.Троцько, М.М.Фіцули, І.Ф.Харламова, М.Д.Ярмаченка та інших (всього 36 джерел) дозволив нам визначити основні компоненти науково-педагогічних знань. За допомогою методу контент-аналізу було виділено 22 складові елементи структури педагогічних знань. Одержані результати наведені у таблиці (Табл.1.4).

Головні компоненти науково-педагогічних знань

Компоненти науково-педагогічних знань	Кількість авторів (%)	Кількість авторів (абс. значення)
1. Основні поняття науки	90	32
2. Педагогічні теорії	90	32
3. Факти педагогічної дійсності	80	29
4. Основні закони науки	65	23
5. Методи дослідження та наукового мислення	50	18
6. Етичні норми та естетичні ідеали	40	14
7. Наукові терміни	35	13
8. Знання про способи діяльності	35	13
9. Оцінні знання	35	13
10. Педагогічні принципи	30	11
11. Педагогічні закономірності	25	9
12. Провідні ідеї	25	9
13. Педагогічні концепції	15	5
14. Знання загальної методики навчання та виховання	15	5
15. Судження	10	4
16. Правила	10	4
17. Основні педагогічні категорії	5	1
18. Висновки	5	1
19. Уявлення	5	1
20. Узагальнення	5	1
21. Аксиоми	5	1
22. Гіпотези	5	1

Отже, основними компонентами науково-педагогічних знань більшість дослідників вважає: **основні категорії, поняття та терміни**, без допомоги яких неможливо зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; провідні **педагогічні теорії**, які містять систему наукових знань про визначену сукупність об'єктів, про зв'язки між законами та про методи пояснення та дослідження педагогічних явищ; **факти** педагогічної дійсності та науки, без володіння якими неможливо зрозуміти закони науки, аргументовано відстоювати свої переконання; узагальнені результати пізнання педагогічної дійсності: **закони, закономірності, принципи, ідеї, концепції, етичні та естетичні ідеали та правові норми; знання про способи діяльності; оцінні знання**, знання про норми ставлення до різних явищ педагогічної дійсності.

Отже, протягом тривалого історичного періоду педагогічною наукою накопичений значний фонд емпіричного та теоретичного матеріалу, який потребує певної систематизації та узагальнення. В останні роки науковці намагаються класифікувати ті знання, що вже займають певне місце в педагогічній термінології. Дуже вдалою є, на наш погляд, спроба систематизації педагогічних знань, яку здійснив П.К.Холмогорцев.[235,112] Він розділив сукупність категорій педагогіки на шість груп, кожна з яких являла собою єдність й знаходилась у логічному ланцюгу й зв'язку з іншими.

1. Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес

Ці категорії виражають собою "матерію" педагогічної науки, форми її існування і прояву.

2. Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості. Це більш часткові явища, які є компонентами цілісного педагогічного процесу.

3. Сутність, закони і суміжні з ними закономірності, зумовленість, зв'язки, залежності, взаємодії. Це категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу.

4. Цілі, задачі, принципи, вимоги, правила. Дані категорії відображають єдність об'єктивної сутності педагогічної науки й цілеспрямованої діяльності педагога.

5. Зміст, знання, уміння та навички - категорії для означення матеріалу програми і результатів педагогічної діяльності.

6. Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація, форми відносяться до категорій діяльності, здійснення, побудови педагогічного процесу.

Звертаємо увагу на взаємопов'язаність категорій, оскільки кожна вища група є основою для всіх наступних. Важливо також зазначити універсальність кожної з категорій, їхню значущість не для одного, а для всіх видів педагогічної діяльності.

В.В.Красєвський, характеризуючи понятійну систему педагогіки, виводить певну класифікацію наукових понять, якими користується педагогічна наука.

1. **Філософські** категорії: зв'язок, загальне й одиничне, протиріччя, причина та наслідок, сутність, якість та кількість та ін.

2. **Загальнонаукові** поняття: система, структура, функція, елемент, організація, оптимальність, стан та ін.

3. **Специфічні** для даної науки поняття:

а) *загальні*: виховання, навчання, освіта, розвиток, педагогічний процес та ін.,

б) *специфічні*: викладання та учіння, навчальний предмет, метод навчання та метод виховання, вихователь та вихованець, учитель та учень та ін.[62,45]

В.М.Галузинський та М.Б.Євтух, характеризуючи понятійно-категорійний апарат педагогіки вищої школи, визначили три види категорій, що нею використовуються.

1. **Методологічні категорії**: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип.

2. **Процесуальні категорії**: виховання, навчання, освіта; розвиток, формування особистості; навчально-виховний, навчальний і виховний процеси.

3. **Суттєві категорії**: мета, завдання і зміст виховання, професіограма спеціаліста, діяльність (викладачів та студентів), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми, методи й засоби виховання і навчання, педагогічна технологія навчання, управління навчально-виховним процесом, самостійна робота, науково-дослідна робота, наукова творчість, психолого-педагогічні аспекти управління вузом, матеріальна база навчального процесу, діяльність громадських організацій в закладах освіти, гуманізація і гуманітаризація вузу.[46,50-52]

Отже, за останні три десятиліття було здійснено кілька спроб побудови чіткої і логічної класифікації фонду педагогічних знань. Проте, досі не створено єдиної загальноприйнятої системи педагогічних знань, яку можна було б використовувати в процесі загальнопедагогічної підготовки студентів. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що науково-педагогічні знання в їх різновидах є надзвичайно рухливими. Вони змінюються, насамперед, у зв'язку з новими науковими здобутками: відкриваються нові факти, формулюються нові поняття, закони, теорії, методи і способи діяльності, змінюються норми наших оцінних суджень тощо. Крім того, система знань педагогічної науки є значно ширшою в порівнянні з їх комплексом, що включений в нормативні курси вузівської педагогіки. До програми педагогічної підготовки майбутнього вчителя входять лише ті основні положення науки, теорії і методики виховання та навчання, засвоєння яких дозволяє студентам побудувати для себе систему наукової інформації, яка є необхідною для професійної підготовки педагога-вихователя. Досліджуючи обсяг та значення основних педагогічних понять в підготовці майбутнього вчителя, які включені до програми навчального предмету з педагогіки, В.І.Журавльов запропонував називати їх базовими педагогічними *поняттями*. [76,28-29]

Серед західних наукових розробок, спрямованих на обґрунтування теоретичної підготовки майбутнього вчителя та пріоритетної ролі теоретичних знань у діяльності педагога, однією з провідних є концепція педагогічної освіти Л.Шульмана (Стенфордський університет), який, досліджуючи проблему розробки наукових засад змісту професійної підготовки майбутнього вчителя, обґрунтував категорії і визначив джерела змісту навчання студента педагогічного вузу (в дослідженні їх названо «базою знань вчителя»). До основних категорій бази знань вчителя належать: спеціальні знання (зміст дисципліни, що буде викладатися); загальні педагогічні знання; технологічні знання; педагогічний зміст знання (своєрідна сукупність змісту спеціальних знань, знання педагогіки, методики; спеціальна форма професійного розуміння змісту вчителем); знання учнів; загальні знання освітнього контексту; знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософської та історичної основи.[238,8-15]

Таким чином, спираючись на дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів та результати здійсненого нами контент-аналізу, **базовими знаннями** вчителя з педагогіки будемо називати *структуровану сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності, технологій, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань майбутнього вчителя, які необхідні для здійснення навчально-виховного процесу в школі і передбачені нормативними документами як складова стандарту вищої школи, що*

затверджена Міністерством освіти України. Характерною особливістю базових педагогічних знань є обов'язковість включення їх до програми з педагогіки для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Отже, до базових знань з педагогіки можна віднести:

1) категорійний апарат педагогіки; 2) педагогічні теорії; 3) факти педагогічної дійсності; 4) педагогічні закони, закономірності, принципи; 5) знання про способи педагогічної діяльності вчителя-вихователя.

Розкриємо сутність кожного компоненту базових знань з педагогіки. **Категорійний апарат педагогіки** - це система категорій і понять, які відображають предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність.

Категорії педагогіки - це провідні найзагальніші поняття науки, навколо яких будується вся система знань педагогіки. Основними категоріями педагогічної науки більшість дослідників вважають "виховання", "освіту", "навчання" та "розвиток" особистості. Проникнення в сутність цих понять допомагає зрозуміти сутність категорійного апарату педагогічної теорії на сучасному етапі її розвитку.

Педагогічні поняття є основною формою наукових знань з точки зору більшості авторів проаналізованих нами джерел, зокрема В.Т.Гмурмана, С.У.Гончаренка, В.І.Журавльова, Ф.Ф.Корольова, Н.В.Кузьміної, Ю.Н.Кулюткіна, В.І.Лозової, П.Г.Москаленко, Г.С.Сухобської, Г.В.Троцько, М.М.Фіцули, Ф.А.Фрадкіна, П.К.Холмогорцева, М.Д.Ярмаченка та ін.. Саме педагогічні поняття концентрують в собі в узагальненому вигляді теоретичні педагогічні ідеї, концепції, закони та закономірності. Нерозуміння або навіть поверхневе уявлення майбутніх вчителів про сутність основних педагогічних явищ та процесів, які відображені в базових педагогічних поняттях, суттєво впливає на їх подальшу професійну діяльність. **Поняття** визначається як: форма мислення, що відображає суттєві властивості, суперечливі зв'язки і відношення предметів та явищ в процесі їх розвитку; форма мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак; думка або система думок, що узагальнює, вирізняє предмети деякого класу за визначеними загальними і специфічними для них критеріями; думка, яка синтезує в узагальненому вигляді предмети та явища дійсності і зв'язки між ними. Отже, з теоретико-пізнавальної точки зору поняття є формою мислення, що являє собою відображення у свідомості людини об'єктів дійсності (предметів, властивостей, відношень) стосовно їх специфічних (тобто, характерних тільки для цих об'єктів) і, бажано, суттєвих властивостей [36,46]; формою наукового знання, що відображає об'єктивне, суттєве щодо властивостей речей та явищ і закріплюється спеціальними термінами.[53] **Термін** є точним носієм інформації про наукове поняття, оскільки організована термінологічна система передбачає співвідношення "один термін - одне поняття".[221]

Педагогічні теорії - система науково-педагогічних знань, яка описує і пояснює елементи реальної педагогічної діяльності у навчальному закладі. Педагогічна теорія дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві характеристики процесів та явищ. Складовими елементами педагогічної теорії є педагогічні ідеї, поняття, концепції, закономірності і принципи. Теорія є узагальненням об'єктивних фактів, способом опису та пояснення закономірностей реальної дійсності, засобом наукового передбачення. На основі теорії будується методика навчально-виховної діяльності.[145,50]

Важливою складовою педагогічної теорії є *гіпотези*, які являють собою нові ідеї наукового пошуку вирішення педагогічних проблем. Уміння знаходити нові гіпотези цінується в науці дуже високо. Воно свідчить про високий рівень розвитку інтуїції та уявлення дослідника, про нестандартність його мислення.[46,105]

Педагогічні факти - це найпростіші, основні елементи будь-якої емпіричної науки. Вони являють собою інформацію про конкретний стан речей та подій в певний відрізок часу. Ця інформація має місце найчастіше в визначеному теоретичному контексті, який містить вказівки щодо відбору та оцінки фактів.

Педагогічні закони - це внутрішні і необхідні, всезагальні і суттєві, стійкі, повторювані зв'язки (відношення) між педагогічними явищами, які обумовлюють їх необхідне виявлення, розвиток і ефективність процесів виховання, навчання і розвитку. В педагогіці переважають статичні закони, за якими передбачається визначена можливість (імовірність) закладених тенденцій у зміні об'єкта або системи за певних заданих умов.[53,11] Знаючи основні положення певного закону, можна пояснити всі одиничні факти, які йому підлягають.

Педагогічні закономірності - це упорядкованість педагогічних явищ, відносна сталість стійких, впливових факторів, систематичних зв'язків між об'єктами. З філософської точки зору

закономірність відображає не жорстко детермінований характер об'єктивної необхідності, а лише той чи інший ступінь імовірності її вияву.[211,189] Отже, закономірності підкреслюють об'єктивно зумовлену послідовність явищ, тоді як у законі фіксується конкретний необхідний зв'язок між подіями, фактами. [113,11]

Відповідно до результатів аналізу психолого-педагогічної літератури та проведеного нами контент-аналізу, було створено загальну структуру базових знань майбутнього вчителя з педагогіки.

Другим суттєвим аспектом досліджуваної проблеми є безпосередньо процес формування у майбутніх вчителів визначеної структури базових знань з педагогіки, який є складним та багатогранним. Він передбачає досягнення певного рівня володіння студентами цілісною системою педагогічних знань та пов'язаних з ними умінь, що відображається у визначених видах професійної діяльності. Грунтуючись на логіці таксономії цілей, розробленій Б.Блумом у когнитивній сфері, можна виділити шість рівнів процесу набуття майбутніми вчителями базових педагогічних знань.[177,7]

Рівень пізнання характеризується знанням фактів, термінології, теорій, принципів, законів, закономірностей, тенденцій розвитку педагогічної науки, необхідних для наукового обґрунтування педагогічних явищ та процесів.

Рівень розуміння відрізняється спроможністю студентів до глибшого засвоєння знань шляхом трансформації навчального матеріалу та інтерпретації основних категорій, законів, принципів.

Рівень застосування визначається умінням використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення.

Рівень аналізу відтворює здатність розбивати навчальний матеріал на складові частини у такий спосіб, щоб чітко окреслити його структуру.

Рівень синтезу характеризується умінням комбінувати елементи, щоб утворити цілісність з певною новизною (створення нових схем і структур, а саме, виступу, доповіді, плану уроку, заходу тощо).

Рівень оцінки відрізняється умінням оцінювати значення того чи іншого матеріалу за допомогою чітко розроблених критеріїв.

Отже, формування базових знань з педагогіки у майбутніх вчителів достатньо тривалий та багаторівневий процес, у якому можна виділити певні етапи:

1 етап – формування попередніх уявлень про дитину, педагогічну професію, професійну діяльність вчителя, особистість вчителя, роль педагогічної теорії у шкільній практиці;

2 етап - формування предметної системи знань, засвоєння провідних педагогічних теорій, категорій, понять, закономірностей, принципів, змісту та методів виховання та навчання;

3 етап - формування узагальненої комплексної системи знань на основі міжпредметних зв'язків з психологією, методикою викладання предметів, суспільними дисциплінами.[1,91]

Висновки до розділу I

1. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної, соціально-педагогічної та філософської літератури свідчить про те, що серед головних завдань вищої педагогічної освіти, які потребують першочергового розв'язання, проблемі формування у майбутніх вчителів базових педагогічних знань належить одне з чільних місць. Усвідомлення необхідності глибоких знань педагогічної теорії для практичної діяльності вчителя займає важливе місце у працях майже всіх визначних педагогів минулого та сучасності.

Грунтовна теоретична підготовка студентів педагогічного профілю допомагає подолати ряд суперечностей, які виникли між наявним рівнем професійної підготовки вчителя-вихователя та сучасними потребами оновленого суспільства; озброює майбутнього вчителя ефективними засобами розв'язання завдань навчально-виховного процесу; стимулює їх активність та самостійність у процесі оволодіння педагогічними знаннями. Крім того, багатомірне бачення реально діючого навчально-виховного процесу, підґрунтям якого є глибоке володіння педагогічними теоретичними знаннями:

- * сприяє усвідомленню перспективних тенденцій та завдань сучасної школи і педагогічної науки загалом;

- * допомагає орієнтуватися серед нових концепцій, теорій, ідей, технологій, базуючись на особистому розумінні сутності процесів виховання та навчання;

- * озброює педагога системою науково-педагогічних та суто педагогічних методів аналітико-синтетичної діяльності, що збільшує варіативність шляхів розв'язання педагогічних задач, які потребують синтезу знань з різних галузей наук (психології, філософії, фізіології, соціології тощо);

- * забезпечує ефективність проектування цілей, завдань, форм та методів навчально-виховного процесу в цілому та педагогічної діяльності вчителя, зокрема;

* дозволяє передбачити наслідки впровадження обраних способів діяльності на основі моделювання педагогічних ситуацій та аналізу шляхів їх розв'язання.

2. Педагогічні знання являють собою цілісну систему емпіричного та теоретичного матеріалу, накопиченого впродовж тривалого періоду історичного розвитку суспільства. На основі аналізу історико-педагогічної та філософської літератури нами виділено три головні періоди процесу становлення педагогічних знань, виходячи із ступеня наявності та наукової розробленості основних компонентів означених знань (Таблиця 1.5.).

I етап, *донауковий*, тривав до XVII століття і характеризувався накопиченням значного фонду емпіричного матеріалу у вигляді окремих розрізнених педагогічних фактів, які фіксувались у формі вірувань, правил, вимог, традицій, звичаїв, обрядів, що складають нині основу народної педагогіки.

II етап, *концептуальний*, тривав від кінця XVII до початку XX століття і характеризувався створенням окремих теоретичних концепцій виховання і освіти при домінуючій ролі теорії навчання; накопиченням емпіричного матеріалу і досвіду педагогічної діяльності, які створили науково-теоретичне підґрунтя для виявлення педагогічних закономірностей та подальшого узагальнення і систематизації педагогічних знань; виділенням та обґрунтуванням суттєвих компонентів науково-педагогічних знань (принципів, методів, форм організації навчально-виховного процесу). Проте аналіз літератури свідчить про відсутність чіткого розмежування сфер діяльності процесів виховання і навчання; ототожнення понять “виховання”, “навчання”, “освіта”; неможливість цілісної розробки наукових основ педагогіки в контексті рівня розвитку науки того часу.

III етап, *системний*, триває з початку XX століття і характеризується високим рівнем узагальнення, систематизації та структурування педагогічних емпіричних знань, одержаних за результатами проведення численних педагогічних експериментів; подальшим розвитком категорійного апарату науки; створенням цілісних науково обґрунтованих систем організації навчально-виховного процесу; становленням педагогіки як наукової системи.

Таблиця 1.5

Становлення та розвиток основних компонентів науково-педагогічних знань

Етапи становлення науково-педагогічних знань	Головні компоненти педагогічних знань, які набували розвитку у певні періоди	Основні педагогічні поняття
I етап – <i>донауковий</i>	Емпіричні факти, основні поняття	Виховання, навчання
II етап – <i>концептуальний</i>	Емпіричні факти, основні поняття, окремі теорії, ідеї, концепції, принципи, форм, методи навчання та виховання	Виховання, навчання, освіта, розвиток
III етап – <i>системний</i>	Емпіричні факти, основні поняття, теорії, ідеї, концепції, закони, закономірності, принципи, форми, методи навчання та виховання, логіко-структурна залежність основних компонентів науково-педагогічних знань	Виховання, освіта, навчання, розвиток, самовиховання, самоосвіта, саморозвиток, виховні відносини

Отже, становлення системи педагогічних знань відбувалося протягом тривалого періоду часу і характеризувалося нерівномірністю розробки змісту головних компонентів знань. Це зумовлено соціально-економічними чинниками розвитку суспільства і підтверджує конкретно-історичний характер самої педагогічної науки.

3. Система знань педагогічної науки є значно ширшою, аніж їх комплекс, що включений у нормативні курси вузівської педагогіки. До програми педагогічної підготовки майбутнього вчителя входять лише ті головні положення науки, теорії і методики виховання та навчання, засвоєння яких дозволяє студентам побудувати для себе систему наукової інформації, яка є необхідною для професійної підготовки педагога-вихователя. Тому, базовими знаннями майбутнього вчителя з педагогіки називаємо структуровану сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності, технологій, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань майбутнього вчителя, які необхідні для здійснення навчально-виховного процесу в школі і передбачені нормативними документами як складова стандарту вищої школи, що затверджена Міністерством освіти України. Характерною особливістю базових знань з педагогіки є обов'язковість включення їх до програми з педагогіки для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

4. У професійному мисленні педагога мають концентруватися узагальнюючі поняття та ідеї, принципи і закономірності, які охоплюють значний фактичний матеріал. Тому більшість дослідників провідною формою науково-педагогічних знань вважають базові педагогічні поняття. Евристична значущість фундаментальних педагогічних категорій пояснюється тим, що вони містять у собі

великий об'єм наукового матеріалу у стислому абстрактному вигляді. Саме педагогічні поняття концентрують на собі в узагальненому вигляді теоретичні педагогічні ідеї, концепції, закони та закономірності. Глибоке володіння майбутніми вчителями інформацією про сутність головних педагогічних явищ та процесів, які відображені в основних педагогічних поняттях, суттєво впливає на їх подальшу професійну діяльність. Тому одним з головних завдань вузівського курсу педагогіки вважаємо формування у майбутніх вчителів цілісного уявлення про систему основних педагогічних понять.

5. Значну роль у підходах до розуміння сутності про місце дитини у виховних відносинах, які стають основою базових цінностей у педагогічному процесі. Ці уявлення визначають цільові установки педагогічної освіти, зміст, організацію, форми та методи професійної підготовки вчителя.

Історично склались два основні типи ціннісних орієнтацій в педагогіці - соціоцентристський та педоцентристський. Умови розбудови української державності спрямовують майбутнього педагога на ідеї гуманістичної особистісно-орієнтованої педагогіки, побудованої на засадах цілеспрямованого і систематичного виховання підростаючих поколінь на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів.

6. Існуюча до цього часу у вузі традиційна система викладання педагогіки не відповідає тим вимогам, які ставить суспільство перед сучасним вчителем, формує інтелектуального споживача, пасивного виконавця. Низький рівень розвитку умінь майбутнього вчителя застосовувати одержані знання у практичній діяльності свідчить про відсутність у студентів глибоких знань про сутність головних педагогічних процесів, явищ, понять, законів, закономірностей та невміння оперувати ними. Тому теоретико-методологічна підготовка з педагогіки майбутнього вчителя має бути побудована таким чином, щоб студенти оволодівали основами педагогічної теорії у процесі спеціально організованої діяльності шляхом застосування дослідницьких методів при розв'язуванні педагогічних задачних ситуацій. Знання не повинні надаватися студенту в готовому вигляді. Вони мають відкриватися та засвоюватися майбутніми вчителями у процесі спеціально організованої діяльності під час оволодіння ними операціями з основними компонентами базових знань з педагогіки. Така побудова навчального процесу формує евристичний стиль мислення студентів, створює необхідне підґрунтя для наступного творчого використання ними своїх педагогічних функцій, спонукає до самостійного дослідження тих чи інших педагогічних явищ.

7. Діяльність майбутнього вчителя, спрямована на оволодіння певною системою базових знань з педагогіки передбачає оволодіння студентами під час навчання у вузі комплексом педагогічних умінь, необхідних для їх професійної діяльності, а саме: гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських.

Крім того, на думку багатьох дослідників, педагогічна діяльність являє собою комплекс задач, які розв'язує вчитель у ході навчання і виховання учнівської молоді. Тому, для подолання суперечності між набутими теоретичними знаннями педагога та застосуванням їх у практичній діяльності, процес навчання майбутнього вчителя має бути побудований на основі задачного підходу. Адже професіоналізм вчителя виявляється в умінні розв'язувати практичні педагогічні задачі, спираючись на педагогічну теорію.

8. Вивчення психолого-педагогічної літератури, зокрема наукових праць А.Алексюка, І.Д.Багаєвої, А.П.Берестовської, С.У.Гончаренка, О.А.Дубасенюк, В.І.Журавльова, Н.В.Кузьміної, Ю.Н.Кулюткіна, В.І.Лозової, Н.Г.Ничкало, Н.В.Романової, Г.С.Сухобської, І.В.Штиха та ін. свідчить про перспективність та ефективність застосування технологічного підходу до процесу формування базових знань з педагогіки у майбутніх вчителів. Педагогічні технології спрямовані на максимальну оптимізацію навчального процесу шляхом проектування цілей навчання, програмування діяльності викладача і студентів, забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, досягнення необхідного результату. Педагогічна технологія функціонує і як науковий підхід, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів, що регулюють процес навчання, і як реальний процес навчання.

РОЗДІЛ II

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БАЗОВИХ ЗНАНЬ З ПЕДАГОГІКИ

Аналіз стану сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, здійснений нами на основі вивчення програм з педагогіки та навчальної вузівської і науково-дослідної літератури, свідчить про те, що загальною тенденцією викладання педагогічних дисциплін у вузі залишається використання традиційних застарілих форм, методів та засобів навчання, а організація навчального процесу має суттєві недоліки. Тому, як зазначалось вище, виникає гостра суперечність між метою та рівнем загальнопедагогічної підготовки у педагогічному ВНЗ і характером, потребами соціально-економічного оновлення України, її перебудови як самостійної і демократичної держави. За таких умов виникає гостра потреба у розробці такої технології формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки, яка б відповідала новим соціальним, освітнім, культурно-просвітницьким тенденціям сучасного суспільного розвитку та забезпечувала підвищення вцілому рівня методологічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ.

Експериментальна робота з питань оновлення і розбудови викладання педагогічного циклу розглядається нині як справа першочергової ваги. Проте, на наш погляд, оцінювання інновацій у навчальному процесі та контроль за їх результативністю не набув ще достатнього рівня у нашій системі вищої педагогічної освіти. Тому у процесі розробки та апробації створеної нами технології навчання було використано експериментальну модель, яка успішно застосовується у європейському співтоваристві протягом тривалого проміжку часу. Моделювання – це досить новий і перспективний метод наукового пошуку, який ґрунтується на побудові і дослідженні уявно чи матеріально реалізованої системи, що адекватно відображає предмет дослідження. Наукова модель здатна замінити предмет дослідження такою мірою, що вивчення моделі дозволяє одержати нову інформацію про сам предмет. Означений метод ґрунтується на синтетичному підході, тобто дозволяє виділяти цілісні системи і досліджувати їх функціонування. Головна його перевага – цілісність інформації. Провідною ідеєю названого підходу є усвідомлення того факту, що нове можна оцінити, лише виробивши власні критерії і порівнюючи нові педагогічні явища з попереднім станом системи та її ідеальною моделлю. Експериментальна модель складається з трьох компонентів (Рис.2.1).

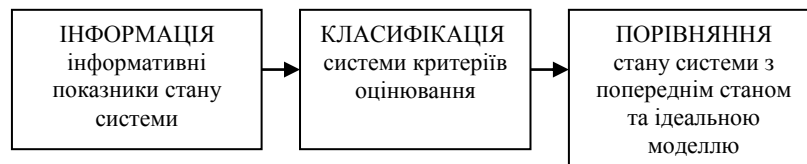


Рис.2.1. Компоненти експериментальної моделі

Відповідно до означеної на рис.2.1 моделі, нами були розроблені етапи експериментальної роботи:

I етап - конструювання ідеальної моделі базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя (аспект сформованості базових знань з педагогіки).

II етап - визначення сучасного стану методологічної підготовки вчителя на основі розробленої ідеальної моделі.

III етап - введення у навчальний процес елементів інноваційної технології. Повторення аналізу стану професійно-педагогічної підготовки вчителя через певний час за результатами випробувального експерименту.

IV етап - порівняння зрізів із використанням визначених критеріїв. Формування оцінного судження.

V етап - вибір варіантів побудови технології навчання студентів базовим знанням з педагогіки.

VI етап - рівневий аналіз результатів впровадження технології навчання.

2.1. Стан методологічної підготовки вчителя: аспекти сформованості базових знань з педагогіки

На першому етапі експериментальної роботи, ґрунтуючись на попередньому вивченні психолого-педагогічної літератури, зокрема, наукових праць І.Д.Багаєвої, С.У.Гончаренка, О.А.Дубасенюк, В.І.Журавльова, Н.В.Кузьміної, Ю.Н.Кулюткіна, В.І.Лозової, Н.Г.Ничкало, Г.С.Сухобської, І.В.Штиха та ін. було зроблено висновок про те, що методологічна підготовка майбутнього вчителя зумовлюється наступними чинниками: мотиваційним, ціннісним, змістовим, операційним. Зважаючи на вище означені розробки, були виділені головні *компоненти професійної*

діяльності щодо формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки: 1) мотиваційний компонент; 2) аксіологічний (ціннісний) компонент; 3) змістово-поняттєвий компонент; 4) операційно-діяльнісний.

Відповідно до програми експериментальної роботи, та спираючись на визначені компоненти діяльності, нами була розроблена ідеальна модель базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя (аспект сформованості базових знань з педагогіки). Її побудова відображає загальну структуру педагогічної діяльності і містить чотири *блоки*, відповідно до визначених вище чинників.

Мотиваційний блок охоплює чинники, що спонукають учителів звертатися до системи спеціальних та психолого-педагогічних знань в їх педагогічній діяльності, а також питання, які дають змогу осмислити важливість методологічних знань та їх використання у педагогічній практиці. Серед головних чинників виділені такі, що пов'язані з потребою глибше пізнати і осмислити сутність, зміст, форми та методи виховної та навчальної діяльності педагога; закономірності розвитку і поведінки дитини, з метою ефективного розв'язання навчально-виховних задач, а також потребою у самовдосконаленні своїх знань і умінь у галузі педагогічної діяльності.

Аксіологічний блок містить показники, що характеризують емоційно-ціннісне ставлення вчителів до педагогічної теорії загалом та до системи базових знань з педагогіки зокрема. Респондентам пропонувалось визначитись щодо оцінки ними важливості володіння вчителем базовими знаннями з предмета та методики викладання, а також базових знань, що відображаються у психолого-педагогічних поняттях, законах, закономірностях, принципах. Крім того, досліджувалось ставлення вчителів та оцінка ними значущості сформованості у педагога системи базових знань з головних розділів педагогіки та ряду педагогічних умінь.

Змістово-поняттєвий блок вміщує шкали, що характеризують головні компоненти базових знань з педагогіки, ступінь їх значущості та рівень сформованості знань з різних розділів педагогіки у самооцінці вчителів. Респондентам пропонувалось оцінити структуру базових знань відповідно до кожного розділу курсу «Педагогіка».

У I розділі - «*Загальні основи педагогіки*» - виділені знання, які характеризують особливості дитини (учня) як суб'єкта навчально-виховного процесу; роль та функції вчителя; методи науково-педагогічного дослідження; міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими науками.

У II розділі - «*Теорія виховання*» - виділені знання, які характеризують цілі, закономірності, принципи виховання; зміст, форми та методи, організацію виховної діяльності педагога.

У III розділі - «*Теорія навчання (дидактика)*» - виділені знання, які характеризують цілі, закономірності, принципи навчання; зміст, методи та форми організації процесу навчання у сучасній школі.

У IV розділі - «*Керівництво школою*» - виділені знання, які характеризують цілі, зміст, форми та методи управління школою.

Операційно-діяльнісний блок вміщує шкали, які характеризують рівень сформованості у вчителів комплексних умінь оперувати базовими знаннями. Спираючись на дослідження Н.В.Кузьміної, ми виділяємо п'ять основних груп умінь (виходячи із загальної структури педагогічної діяльності): гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські.

Гностичний компонент містить дії, що пов'язані з володінням базовими знаннями з педагогіки, відображеними в педагогічних теоріях, поняттях, законах, закономірностях тощо; вмінням аналізувати основні компоненти базових знань з педагогіки, виділяти їх специфічні суттєві ознаки; аналізувати зв'язки між головними поняттями науки; орієнтуватися серед різноманітних підходів до визначення сутності головних педагогічних процесів; пояснювати своє особисте розуміння і своє бачення сутності педагогічних явищ та процесів; аналізувати педагогічну літературу з метою осмислення позицій різних авторів стосовно базових педагогічних знань; застосовувати набуті знання в процесі аналізу педагогічних ситуацій, педагогічних явищ.

Проектувальний компонент передбачає вміння визначати загальні підходи до педагогічного процесу в конкретних педагогічних ситуаціях; усвідомлювати перспективні тенденції розвитку сучасної педагогічної науки, враховуючи вітчизняний педагогічний досвід; виділяти актуальні педагогічні проблеми та засоби їх розв'язання; проектувати різні методи аналізу головних теорій, категорій, законів, закономірностей, принципів педагогіки та фахових наук; моделювати педагогічні ситуації, виходячи з особистого розуміння глибинної сутності педагогічних процесів.

Конструктивний компонент вміщує вміння виділяти головні категорійні ознаки компонентів базових знань з педагогіки; визначати особливості авторської позиції стосовно визначення базових понять; конструювати визначення головних категорій науки, спираючись на особистісне їх розуміння; виділяти базові теорії, поняття, закони, закономірності, принципи науки під час вивчення

педагогічної літератури; вміти виділяти найсуттєвіше на кожному етапі педагогічної діяльності; бачити у випадковому факті прояв закономірності; робити альтернативний вибір найбільш відомих педагогічних систем, базуючись на особистому розумінні сутності процесів виховання та навчання; визначати обсяг та зміст компонентів базових знань з педагогіки; класифікувати педагогічні знання.

Комунікативний компонент передбачає вміння використовувати базові знання педагогічної науки для формування доцільних стосунків з учнями; спонукати учнів до учіння; виховувати в учнів позитивне ставлення до учіння, стимулювати розвиток пізнавального інтересу; спонукати учнів до самовиховної діяльності; виробляти позитивне ставлення до педагогічної теорії, різних концептуальних моделей розвитку освіти та виховання; виробляти толерантне ставлення до різних педагогічних позицій своїх колег.

Організаторський компонент містить уміння виявляти утруднення в процесі засвоєння учнями знань з фахового предмету; вчити учнів способам розумової діяльності; виділяти в навчальному матеріалі суттєве, головне; стимулювати розвиток в учнів активності, ініціативи в навчально-виховному процесі; спільно з учнями організовувати форми та методи навчальної та виховної роботи; допомагати учням у засвоєнні знань з фахових предметів.

Другим етапом експериментальної роботи було визначення сучасного стану методологічної підготовки вчителя на основі розробленої моделі. Діагностичний експеримент складався з двох фаз:

1. Аналіз стану методологічної підготовки вчителя.
2. Аналіз традиційної теоретико-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

На першому етапі дослідження в опитуванні взяли участь директори та вчителі-предметники шкіл м.Житомира, Овруча, Житомирської області (всього 104 чол.). Їм було запропоновано оцінити рівень значущості виявленої структури головних компонентів базових педагогічних знань з тим, щоб ця структура постала в майбутньому як еталон-модель базової педагогічної підготовки студентів під час навчання у педагогічному вищому навчальному закладі.

Аналіз результатів дослідження проводився за допомогою методики О.Смирнова. Сутність її полягає у використанні так званих відносних частот. Оцінка кожної ознаки проводилася за 5-бальною шкалою, де бал «5» означав наявність сформованої ознаки на найвищому рівні, а бал «1» - на мінімальному. Для порівняльного аналізу за кожним показником підраховувалась сумарна кількість балів, одержана кожною групою опитуваних окремо; після цього розраховувалась відносна частота або частка наявності показника за наступним правилом:

одержана сумарна кількість балів

відносна частота = -----
можлива кількість балів

максимально

Одержані таким чином дані зводяться до загальної таблиці. Для наочності результати можна зобразити графічно на малюнку. Якісний аналіз даних відбувається на основі таблиці та графіку, де особлива увага звертається на значення різниці відносних частот і на ступінь сформованості того чи іншого вміння. Перевірку гіпотез про достовірність отриманих висновків проводять на основі використання t-розподілу Ст'юдента.

Для прикладу, перевіримо гіпотезу про значущість однієї з найбільших різниць двох часток, одержаних в результаті оцінки вчителями такого мотиву як "потреба пізнати закономірності розвитку дитини" (табл.2.1, п.11):

Маємо: P1=0,95; P 2 = 0,80; П 1 = 50; П 2 = 54.

S p1=	$\frac{0,95 (1 - 0,95)}{61}$	= 0,03
Sp2 =	$\frac{0,80 (1 - 0,80)}{54}$	= 0,054
Sp1-p2 =	S p1 + S p2	= 0,06
t спост. =	$\frac{P 1 - P 2}{S p1 - p2}$	= 2,5

Оскільки за таблицею $t_{\alpha} = 2,36$, то $t_{\text{спост.}} > t_{\alpha}$. Дійсно, $2,50 > 2,36$. Звідси, розходження в оцінці мотиву "потреба пізнати закономірності розвитку дитини" "високопродуктивними" і "малопродуктивними" вчителями значимо на рівні значущості $\alpha = 0,02$. Гіпотезу про значущість розходжень в оцінці чинника двох порівнювальних груп вчителів ми спостерігали для самої великої із одержаних різниць відносних частот. Оскільки всі інші різниці частот будуть не менші за 0,15, то розходження в оцінці всіх інших чинників будуть ще більш значущими на рівні значущості $\alpha = 0,02$.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити наступні **висновки**:

Мотиваційний блок передбачає виявлення та оцінку впливових чинників, що забезпечують звернення вчителів до базових спеціальних і психолого-педагогічних знань. Ми прагнули з'ясувати: 1) що спонукає вчителів звертатися до педагогічної теорії; 2) яку роль відіграють у діяльності вчителя базові поняття педагогіки.

Респонденти були поділені на дві великі групи за рівнем продуктивності їх педагогічної діяльності. Продуктивність - це якісна характеристика навчальної і виховної діяльності вчителя, майстерність у педагогічній діяльності, котру можна вимірювати [31,16]. Крім того, продуктивність - це психологічне новоутворення в структурі понятійного мислення педагога. Залежно від ступеня відповідності реальних продуктів діяльності бажаним було виділено два рівні продуктивності навчально-виховної діяльності педагогів: «високопродуктивний» та «малопродуктивний» (умовно I та II групи).

В результаті дослідження були виявлені чинники, що забезпечують звернення вчителів до системи базових спеціальних та психолого-педагогічних знань (Таблиця 2.1).

Вчителі обох груп найбільш значущим мотивом вважають потребу глибше пізнати психологію учня (0,98-0,82), проте, як буде відзначено нижче, значущість психолого-педагогічних знань була оцінена ними не найбільш високим балом. Можливо, ця суперечність може бути пояснена тим, що у вчителів немає умов для використання повною мірою психолого-педагогічних знань. Бесіди з педагогами та аналіз педагогічних ситуацій свідчать про наявність певних труднощів у психолого-педагогічній сфері шкільного вчителя, що пов'язано з відсутністю необхідних умов для застосування навіть тої бази знань, якою вони володіють. Останнє пояснюється значним перевантаженням навчальних планів з предмета викладання і дефіцитом часу на виховну роботу та самоосвіту.

Таблиця 2.1

Мотиви, що забезпечують звернення вчителів до системи базових спеціальних та психолого-педагогічних знань

№ п/п	МОТИВИ	I група вчителів	II група вчителів	Різниця значень
1	Потреба навчитися виділяти суттєві ознаки навчального матеріалу	0,87	0,72	0,15
2	Необхідність стимулювання роботи над своєю педагогічною освітою з метою оволодіння новими концепціями, теоріями, принципами, методами та формами навчально-виховної діяльності	0,89	0,61	0,28
3	Спонування до підвищення рівня наочності навчального матеріалу	0,89	0,65	0,24
4	Потреба глибше пізнати форми і методи навчально-виховного процесу	0,89	0,74	0,15
5	Потреба глибше осмислити сутність навчального процесу	0,89	0,73	0,16
6	Потреба глибше осмислити структуру навчального матеріалу	0,89	0,73	0,16
7	Стимулювання активності і самостійності в процесі оволодіння педагогічними, спеціальними і методичними знаннями	0,91	0,70	0,21
8	Можливість утворювати уявлення про педагогічні явища і процеси відповідно до сучасних педагогічних інновацій	0,91	0,70	0,21
9	Необхідність більш чіткої логіки викладання предмету	0,93	0,73	0,20
10	Потреба пізнати суттєві ознаки педагогічних явищ, педагогічних ситуацій, що виникають	0,95	0,67	0,28
11	Потреба пізнати закономірності розвитку дитини	0,95	0,80	0,15

12	Потреба об'єктивно вирішувати проблеми власної педагогічної діяльності	0,96	0,81	0,15
13	Потреба ефективно вирішувати проблеми навчально-виховного процесу	0,96	0,81	0,15
14	Потреба глибше осмислити сутність виховного процесу.	0,96	0,77	0,19
15	Потреба більш глибоко пізнати психологію учня (дитини)	0,98	0,82	0,16

$$t_{\alpha} = 2,36$$

$$t_c = 2,50$$

$$t_{\alpha} < t_c$$

До менш значущих мотивів вчителі I групи віднесли потребу педагога навчитися виділяти суттєві ознаки навчального матеріалу (0,87). Вчителі ж II групи майже не відчують потреби у стимулюванні роботи над поняттями, які ще не визначені остаточно (0,61). Обидві групи вчителів найбільш суттєвими вважають мотиви, викликані потребою ефективно розв'язувати педагогічні задачі у навчально-виховному процесі. Адже відомо, що вся діяльність вчителя являє собою нескінченний ланцюг педагогічних задач (0,98-0,82).

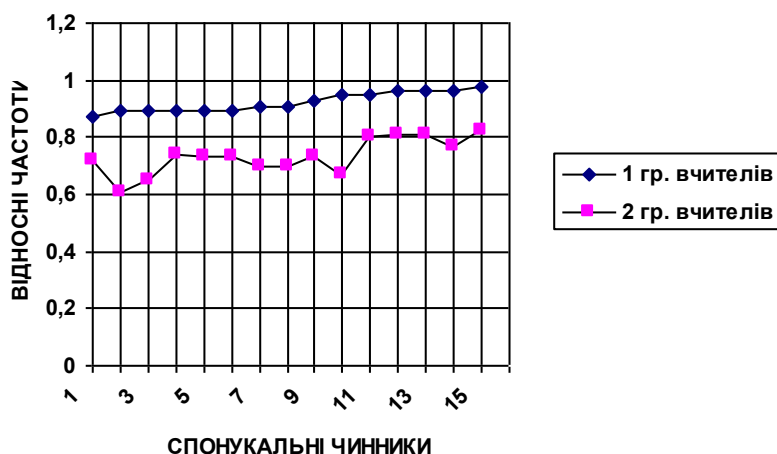


Рис.2.2. Ілюстрація спонукальних чинників (табл.2.1)

Продуктивно працюючі вчителі вважають, що педагогічні знання допоможуть їм розібратися у психології учнів, їх поведінці (0,96); нададуть можливості краще усвідомити нові концепції виховання, навчання, педагогічні інновації, сучасні технології навчально-виховного процесу (0,91); допоможуть гнучко орієнтуватися в педагогічній ситуації й швидко знаходити її оптимальне рішення (0,94).

Малопродуктивні вчителі переконані, що педагогічні знання, в першу чергу, будуть сприяти розширенню їх кругозору, однак рівень їх знань залишається недостатнім (0,69). Треба зазначити, що респонденти майже всі запропоновані показники оцінили досить високо, значущими виявилися майже всі наведені чинники. Тому можна вказувати тільки на більшу чи меншу пріоритетність тих чи інших факторів.

Таблиця 2.2

Головні сфери застосування вчителями педагогічних знань

№ п/п	Сфери застосування базових знань з педагогіки	I група вчителів	II група вчителів	Різниця значень
1.	Розширення кругозору.	0,85	0,69	0,16
2.	Навчання учнів спеціальних знань в процесі викладання предмету.	0,85	0,67	0,17
3.	Пізнання оточуючого середовища, духовних цінностей учнів.	0,86	0,69	0,17
4.	Розвиток логічного мислення учнів.	0,87	0,71	0,16
5.	Розвиток креативних здібностей педагога.	0,91	0,75	0,16
6.	Знаходження оптимального рішення педагогічних ситуацій у навчально-виховному процесі.	0,94	0,78	0,16
7.	Краще усвідомлення нових концепцій виховання, навчання, сучасних технологій навчально-виховного процесу.	0,94	0,78	0,16
8.	Усвідомлення психології учня, його поведінки.	0,96	0,77	0,19

$$t_{\text{набл}} > t_{\alpha}; \quad 2,0 > 0,984$$

Таким чином, найменш використовуються педагогічні знання у процесі навчання учнів спеціальним поняттям з того чи іншого предмету (0,67-0,85), що свідчить про недостатній рівень усвідомлення ролі психолого-педагогічних знань або ж відсутності необхідних умов для їх застосування.

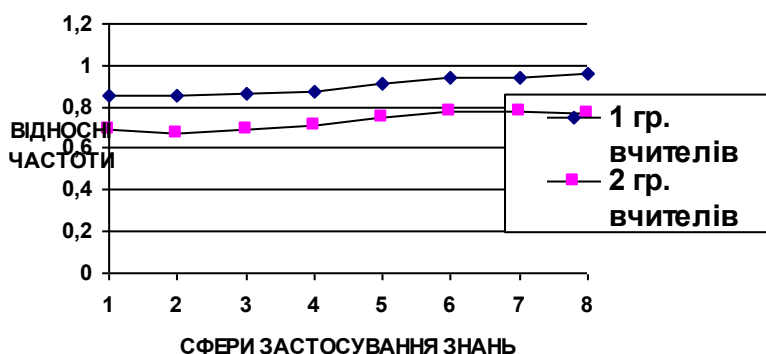


Рис.2.3. Ілюстрація головних сфер застосування вчителями педагогічних знань (табл.2.2)

2. Далі респондентам було запропоновано оцінити ступінь значущості базових знань у роботі вчителя-практика. Вчителі I групи достатньо високо оцінили рівень значущості виділених компонентів знань: з методики викладання предмета (0,98), з предмета, який вони викладають (0,90), з педагогіки та психології (0,85). Хоча перевага надається базовим знанням з предмета викладання, вчителями високо оцінюється роль психолого-педагогічних знань у практичній діяльності вчителя. Ті ж тенденції простежуються і в оцінці виділених показників вчителями II групи, проте кількісні значення дещо нижчі: знання понять з предмета викладання складають (0,87), знання понять з методики викладання свого предмету - 0,81, знання з педагогіки та психології знову ж на останньому місці (0,78 та 0,74 відповідно). Таким чином, головною тенденцією в підході вчителів до роботи вчителя-практика є пріоритет навчальної роботи над виховною. Більшість респондентів вважає, що

головною функцією шкільного педагога є навчальний процес, озброєння учнів знаннями, уміннями та навичками. Виховна ж функція відсувається на другий план. Хоча, як свідчать результати дослідження, різниця в оцінці важливості запропонованих знань незначна (0,09-0,13). Таким чином, важливість знань оцінюється вчителями достатньо високо.

Наступним кроком дослідження стала оцінка вчителями ступеня важливості ролі базових знань з педагогіки та рівня сформованості цих знань з різних розділів педагогіки у самооцінці респондентів.

Майже всі запропоновані знання вчителі оцінили найвищим балом (1,0). Дещо нижче були оцінені методи науково-педагогічного дослідження (0,97) та знання міжпредметних зв'язків педагогіки з іншими науками (0,95). Вчителі II групи значущість запропонованих знань загалом оцінили нижче, аніж їх колеги з групи I, хоча загальні тенденції залишаються однаковими в обох групах. Лише значущість знань з питань школознавства вчителі II групи оцінили нижче інших показників знань. Таким чином, "малопродуктивні" вчителі не вважають необхідним для себе глибоко розумітися у змісті (0,61), формах (0,54), методах (0,57), тим паче в принципах (0,43) керівництва школою. Хоча важливість цих знань вони оцінюють досить високо.

Самооцінка вчителями рівня сформованості у них базових знань з педагогіки дає можливість дійти висновку, що вчителі I групи найбільш усвідомлюють цілі виховання та навчання (0,95), принципи організації процесу виховання (0,89) та особливості індивідуальної роботи з учнями в навчальному (0,94) та виховному (0,89) процесах. Недостатньо володіють вони методами науково-педагогічних досліджень (0,75), не до кінця розуміють особливості виховної (0,84) та навчальної (0,88) діяльності педагога. Вчителі II групи, навпаки, досить добре усвідомлюють особливості навчальної діяльності педагога (0,71), але також недостатньо володіють методами науково-педагогічних досліджень (0,59) та слабо орієнтуються у міжпредметних зв'язках педагогіки з іншими науками (0,62). Нарешті, з розділу «Школознавство» обидві групи педагогів оцінили свої знання нижче інших показників (I група - 0,75-0,83; II група - 0,43-0,68).

Слабке володіння вчителями методами науково-педагогічних досліджень можна пояснити тим, що вчителі недооцінюють важливість та необхідність означених знань у навчально-виховній роботі і мало користуються науково-педагогічними методами. Однак, аналіз передового педагогічного досвіду свідчить, що будь-який вчитель не може плідно працювати, не визначивши рівень розвитку своїх учнів, їх інтелектуальний потенціал. Не можна ефективно організувати диференційовану роботу без знання індивідуальних особливостей дитини тощо. Вчителі обов'язково тою чи іншою мірою повинні займатися дослідницькою діяльністю, в тому числі і діагностикою навчально-виховного процесу. Але результати проведеного дослідження доводять, що робиться це не завжди цілеспрямовано і без належного наукового обґрунтування.

Останньою на цьому етапі дослідження була оцінка рівня значущості та самооцінка рівня сформованості комплексу педагогічних умінь (гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних та організаторських), якими, на наш погляд, повинен володіти кожен вчитель.

Важливість володіння вчителями досліджуваними вміннями була оцінена респондентами I групи майже максимально (0,93-1,0); респондентами II групи - від 0,6 до 1,0. Найнижче оцінили вчителі II групи уміння педагога визначати особливості авторської позиції стосовно визначення сутності головних педагогічних понять (0,6) та уміння самостійно конструювати визначення головних категорій науки, спираючись на особисте їх розуміння (0,69). Можливо, це пов'язано з тим, що малопродуктивні вчителі звикли працювати за шаблоном, беззастережно довіряючи методичним вказівкам, чим і обмежують свої можливості творчого пошуку у педагогічній діяльності.

Аналізуючи результати самооцінки вчителями рівня сформованості у них комплексу вмінь, можна простежити деякі **загальні тенденції** (Табл. 2.3):

1. Найвище оцінюються вчителями рівень сформованості у них організаторських (0,72-1,0) та комунікативних (0,63-0,93) умінь.

2. Найнижче оцінюється рівень сформованості у вчителів гностичних (0,53-0,89), проектувальних (0,52-0,87) та конструктивних (0,47-0,93) умінь.

Таблиця 2.3

Самооцінка рівня сформованості у вчителів деяких умінь оперувати системою базових знань з педагогіки

УМІННЯ	САМООЦІНКА	
	I група	II група
Гностичні	0,69-0,89	0,53-0,70
Проектувальні	0,73-0,87	0,52-0,71
Конструктивні	0,65-0,93	0,47-0,76

Комунікативні	0,80-0,93	0,63-0,77
Організаторські	0,95-1,0	0,72-0,84

Серед гностичних умінь найменшого рівня сформованості у вчителів обох груп набули уміння аналізувати зв'язки між головними компонентами знань педагогічної науки (0,53-0,69); орієнтуватися серед різноманітних підходів до визначення педагогічних базових категорій педагогічної науки (0,56-0,75) та виділяти суттєві ознаки знань при їх аналізі (0,62-0,78). Найбільш сформованими виявились уміння пояснювати своє особисте розуміння і своє бачення сутності базових педагогічних теорій, концепцій, процесів, явищ (0,7-0,87).

Крім того, вчителі І групи найвище оцінили свою здатність орієнтуватися серед базових знань з педагогіки на рівні загальних уявлень про головні педагогічні поняття, теорії, закони, закономірності, принципи (0,89). На нашу думку, це свідчить про те, що вчителі-практики не завжди до кінця усвідомлюють значення ґрунтовних теоретичних знань з педагогіки для розв'язання практичних проблем, що виникають у їх діяльності.

У сфері проєктувальних умінь найбільш сформованими виявились уміння, що пов'язані з практичною діяльністю, спрямованою на розв'язання педагогічних проблем, а саме: уміння моделювати педагогічні ситуації, виходячи з особистого розуміння глибинної сутності педагогічних процесів (0,68-0,84) та здатність виділяти актуальні педагогічні проблеми і засоби їх розв'язання (0,71-0,87). Найменшого ж рівня сформованості набули уміння, що пов'язані зі спроможністю усвідомлювати перспективні тенденції розвитку сучасної педагогічної науки (0,52-0,73). І знову це пов'язано з недостатньою теоретичною підготовкою вчителів, ігноруванням ними складних методологічних питань, що робить їх майже нездатними вільно орієнтуватися у стратегічних проблемах подальшого розвитку педагогічної науки.

Серед конструктивних умінь найнижчого рівня сформованості набули уміння, пов'язані із здатністю вчителя аналізувати сутність головних педагогічних понять, а саме: вирізняти категорійні ознаки базових педагогічних понять (0,59-0,75), конструювати визначення головних категорій науки, спираючись на особисте їх розуміння (0,48-0,65), визначати особливості авторської позиції стосовно визначення базових понять (0,47-0,73). Крім цього, вчителі ІІ групи відчують певні утруднення, що пов'язані з класифікуванням педагогічних понять (0,56). Проте, вчителі обох груп серед найбільш сформованих конструктивних умінь відзначають здатність на кожному етапі педагогічної діяльності виділяти найсуттєвіше, бачити у випадковому факті прояв закономірності (0,76-0,93). Достатньо високо оцінюють вчителі і свою спроможність робити альтернативний вибір найбільш відомих педагогічних систем, базуючись на особистому розумінні сутності процесів виховання і навчання (0,65-0,82).

У сфері комунікативних умінь найбільш розвиненими виявились уміння використовувати понятійний апарат педагогічної науки для формування доцільних стосунків з учнями (0,76-0,93) та здатність виховувати в учнів позитивне ставлення до учіння, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів (0,77-0,93). Проте, більшість вчителів відзначають утруднення у толерантному ставленні до різних педагогічних позицій своїх колег (0,66-0,82) та виробленні у собі позитивного ставлення до педагогічної теорії, різних концептуальних моделей розвитку освіти та виховання (0,63-0,80).

У сфері організаторських умінь найвищого рівня сформованості досягли уміння, пов'язані безпосередньо з процесом викладання фахових дисциплін: виявлення утруднень у процесі засвоєння учнями понять з предмету (0,8-0,98), допомога учням у засвоєнні знань з предмету (0,82-0,98), виділення в навчальному матеріалі суттєвого, головного (0,84-1,0). Проте, вчителі відчують труднощі при організації спільно з учнями форм та методів навчальної (0,72-0,89) та виховної (0,73-0,89) роботи. Найменшого рівня сформованості досягли уміння навчати учнів способам розумової діяльності (0,71-0,89). Можливо, це пов'язане з тим, що самі вчителі слабо володіють активними методами організації діяльності учнів, орієнтуючись на традиційний пояснювально-ілюстративний тип навчання.

Можна зробити припущення, що одержаний результат рівня сформованості означених умінь зумовлений наступними причинами:

1. Найвище розвинуті уміння, пов'язані з процесом виховання та навчання. Це комунікативні та організаторські уміння. Такий висновок співпадає з результатами досліджень ряду науковців (Ю.К.Бабанський, О.А.Дубасенюк, Н.В.Кузьміна та ін.).

2. Гностичні, конструктивні, а особливо проєктувальні вміння є досить складним компонентом педагогічної майстерності і потребують високого рівня розвинутості педагогічного

мислення, інтелектуальних умінь, прийомів (серед них уміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати тощо). Для формування цих умінь необхідно застосовувати спеціальні педагогічні технології, проте програми, зміст і методики викладання педагогічних дисциплін у педагогічному вузі не дають можливості повною мірою сформувати у майбутніх вчителів більшості цих груп умінь.

Таким чином, проведені дослідження, яке мало на меті виявлення психолого-педагогічних передумов, що сприяють підвищенню рівня методологічної культури вчителя, дає право стверджувати наступне:

1. Успішність педагогічної діяльності вчителя суттєво залежить від рівня його теоретико-методологічної підготовки.

2. Володіння аналітичними операціями в роботі з педагогічними поняттями формує евристичне мислення вчителя, створює необхідне підґрунтя для творчого виконання ним своїх професійних функцій, спонукає його до самостійного наукового пошуку.

3. Продуктивно працюючі педагоги будують свою навчально-виховну діяльність на підґрунті базових знань з педагогіки у поєднанні із знаннями спеціальними; застосовують науковий підхід, використовуючи науково-педагогічні методи дослідження.

4. Робота з педагогічними поняттями озброює вчителя ефективними методами самопідготовки та самоконтролю, що стимулює їх самостійність у процесі засвоєння педагогічних знань.

5. Ефективність методологічної підготовки майбутнього вчителя залежить від рівня розвитку наступних компонентів пізнавальної діяльності:

- ступеня сформованості мотиваційно-ціннісної сфери (ставлення до педагогічної професії, усвідомлення значущості педагогічних знань, ціннісної орієнтації щодо місця дитини та педагога у навчально-виховному процесі);

- рівня розробленості змісту курсу педагогічної підготовки (змістовно-понятійний компонент), його структурованості, продуманості, чіткості;

- рівня організації операційно-діяльнісного компоненту (застосування активних методів навчально-пізнавальної діяльності, створення структури педагогічних умінь, необхідних майбутньому вчителю в процесі оволодіння базовими знаннями з педагогіки, детальна розробка методичного забезпечення практичних занять курсу).

Другою фазою діагностичного експерименту був аналіз традиційної методологічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. На початкових етапах дослідження, коли робота над проблемою формування у студентів базових знань з педагогіки тільки розпочиналась, студентам першого курсу на лабораторно-практичних заняттях з педагогіки пропонувалось проаналізувати зміст основних категорій педагогіки, визначити їх суттєві ознаки і на цій основі дати визначення ряду основних педагогічних понять.

Проведення такої роботи зі студентами дало можливість зробити деякі попередні висновки. Не всі майбутні вчителі однаково успішно виконують завдання такого типу. Близько 36% першокурсників правильно виділяють суттєві ознаки запропонованих понять; 42% правильно, але не повністю виділяють категоріальні ознаки, а 22% студентів із завданням не справились взагалі. Особливі труднощі викликає визначення і виділення саме категорійних ознак понять. Це свідчить про те, що студенти не завжди можуть відділити суттєве, основне від другорядного. В результаті вони практично не розрізняють понять, не бачать специфіки кожного з них.

Для прикладу, при вивченні першокурсниками теми "Розумове виховання школярів. Формування наукового світогляду" їм було запропоновано спробувати дати визначення поняттю "світогляд". З 105 студентів, які взяли участь в опитуванні, 33 (майже 31%) дали визначення на побутовому рівні. Вони не вказали жодної з категорійних ознак поняття. Визначення були побудовані ними невміло, вирізнялись багатослівністю, наповненістю несуттєвими умозаключеннями. 54 студенти (52%) вказали 1-2 категорійні ознаки, більш-менш логічно побудували визначення, які свідчать про те, що ці першокурсники мають загальне уявлення про характер і зміст запропонованого поняття. Проте, і в цих визначеннях ще не було чіткості і повного розуміння сутності запропонованого для означення об'єкту. Тільки 18 першокурсників (17%) продемонстрували майже повне розуміння змісту та сутності поняття "світогляд", назвавши максимальну кількість суттєвих ознак цієї категорії. Однак і вони не дали вичерпного визначення даного поняття.

Проведений експеримент показав, що при формуванні у студентів основних педагогічних знань необхідно особливої уваги надавати питанням засвоєння ними категорійних ознак педагогічних понять, вчити їх бачити основне, суттєве в кожному явищі педагогічної дійсності, не зосереджуючи своєї уваги на другорядному.

Для одержання більш повної інформації про ставлення студентів педагогічних вузів до значення і цінності педагогічних знань для практичної роботи вчителя та для встановлення наявного рівня методологічної підготовки майбутнього вчителя, респондентам було запропоновано опитувальний лист для самооцінки базових знань з педагогіки і пов'язаних з ними умінь. Він складався з трьох блоків, відповідно до визначеної моделі. Опитування проводилось серед студентів I, II та IV курсів Житомирського, Вінницького та Ізмаїльського вищих педагогічних навчальних закладів (всього 120 студентів).

Аналіз результатів самооцінки, який проводився лонгітюдним методом, дозволяє зробити такі висновки:

1. Оцінюючи своє ставлення до важливості володіння вчителем базовими знаннями, всі респонденти на провідне місце поставили знання з методики викладання фахового предмету та педагогічні знання. Найнижче оцінюються студентами знання з психології. Можливо, це пов'язане з недооцінкою майбутніми вчителями усвідомлення психологічних механізмів поведінки та розвитку дитини, які є основою для розв'язання педагогічних ситуацій, що виникають. Крім того, таке ставлення до психологічних знань може бути викликане переважанням студентів великою кількістю малозрозумілої психологічної інформації та досліdnих методик, які займають багато навчального часу під час педагогічних практик у школі.

Рівень значущості запропонованих знань оцінюється майбутніми вчителями достатньо високо, хоча і простежується тенденція до його зниження від I до IV курсу відповідно: I курс: 0,92-0,96; II курс - 0,92-0,94; IV курс - 0,87-0,93. Найвірогідніше, останнє пов'язано із заниженням студентами IV курсу самооцінки загалом після проходження ними першої педагогічної практики у школі та невмінням застосовувати одержані знання у реальній педагогічній діяльності.

Проте, рівень значущості для студентів базових педагогічних знань залишається достатньо високим (0,93-0,96), що викликає певний оптимізм.

2. Серед мотивів, які спонукають студентів звертатися до системи базових знань з педагогіки, переважає потреба глибше пізнати закономірності розвитку і поведінки дитини, з метою ефективного вирішення навчально-виховних задач (0,93-0,96), що викликає деякі сумніви, зважаючи на ставлення студентів до психологічних знань. Крім того, достатньо низько оцінюється майбутніми вчителями потреба глибше осмислити сутність, цілі, форми, методи виховної (0,76-0,86) та навчальної (0,80-0,91) діяльності педагога. Це свідчить про поверховість знань студентів стосовно глибинної сутності головних педагогічних процесів. Можливо, це і є першопричиною подальшої невпевненості у собі при зіткненні з реальним процесом навчально-виховної діяльності у школі вже під час педагогічної практики.

3. При самооцінці студентами рівня сформованості у них знань з основних розділів педагогіки, найвище оцінюються ними знання з теорії виховання, які зростають з I по IV курс відповідно (0,80-0,87-0,93). Ступінь особистого володіння знаннями з теорії навчання студенти I і II курсів оцінюють досить високо (0,76-0,85). Проте на IV курсі цей показник різко знижується до 0,73, що знову ж таки пов'язано з апробацією майбутніми вчителями своїх знань в умовах реального шкільного життя. Нижче всіх інших знань студентами IV курсу оцінюється рівень володіння навчальним матеріалом про цілі, зміст, форми та методи управління школою (0,67). Проте, студенти молодших курсів, які ще не стикалися безпосередньо з реаліями роботи школи, оцінюють свої знання в цій сфері значно вище (0,80-0,91). Традиційно низько оцінюють всі студенти рівень володіння ними навчальним матеріалом з розділу «Загальні основи педагогіки» (від 0,60 до 0,82). Можливо, це можна пояснити відсутністю у них глибоких знань про психологічні механізми розвитку і поведінки дитини та недостатнім усвідомленням сутності головних педагогічних процесів (наслідки слабкої мотивації). Крім того, питання методики педагогічного дослідження загалом виявляється складним для сприйняття майбутніми вчителями, які не до кінця розуміють їх необхідність для практичної діяльності вчителя. До речі, відповідна тенденція простежувалась і при дослідженні ними рівня методологічної підготовки вчителів.

4. Самооцінка студентами рівня сформованості у них ряду умінь у запропонованих сферах, підтвердила вже помічені у попередньому дослідженні тенденції:

- найвищий рівень розвитку мають уміння комунікативної (0,87-0,94) та організаторської сфер (0,80-0,92), які пов'язані з безпосереднім спілкуванням вчителя і учнів у навчально-виховному процесі;

- найнижчий рівень розвитку мають сфери гностичних (0,76-0,80), проектувальних (0,67-0,84), та конструктивних (0,73-0,84) умінь, які пов'язані зі сформованістю у майбутнього вчителя особливого понятійного типу мислення.

Отже, аналіз результатів діагностичного експерименту свідчить про наступне:

1. Виявлено певне відставання та недорозвиненість мотиваційної сфери майбутніх вчителів щодо оволодіння базовими знаннями з педагогіки, яке впливає на подальший рівень розвитку у студентів визначених педагогічних знань та пов'язаних з ними умінь.

2. Недостатньо глибоко сформовані у студентів уявлення про сутність головних компонентів педагогічних знань, зокрема, про цілі, закономірності, принципи, форми та методи виховної і навчальної діяльності педагога. Це, в свою чергу, впливає на рівень розвитку професійного мислення студентів та на процес формування у них умінь, пов'язаних з аналізом, проектуванням та конструюванням елементів цілісного педагогічного процесу.

2.2. Експериментальна програма організації дослідження процесу формування базових знань з педагогіки

Враховуючи результати діагностичного експерименту нами була розроблена експериментальна програма формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки.

Метою представленої дослідницької програми є обґрунтування основних ідей, завдань, принципів та етапів названої технології. Мета обумовлює наступні *завдання*:

- * уточнення моделі майбутнього спеціаліста (аспект сформованості системи базових знань з педагогіки);
- * розробка та впровадження основних принципів процесу формування базових знань з педагогіки у майбутніх вчителів;
- * виділення етапів формування означених знань;
- * характеристика кількісних та якісних показників (критеріїв) та рівнів сформованості у майбутніх вчителів системи базових знань з педагогіки та пов'язаних з ними умінь;
- * відбір методів, форм та типів навчальних завдань з урахуванням рівня складності, які повинні забезпечувати ефективність застосування технології формування базових знань з педагогіки.

Таким чином, враховуючи сучасні тенденції до гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, вимоги суспільного розвитку до підвищення професіоналізму майбутнього фахівця та маючи тверде переконання в утвердженні пріоритетності глибокого володіння професійними знаннями, основними *принципами* та методологічними підходами представленої програми визначено:

- * гуманізація процесу навчання студентів педагогічним дисциплінам;
- * фундаменталізація базових знань з педагогіки майбутнього фахівця;
- * принцип системності знань;
- * формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, активності і самостійності студентів (критерійно-ціннісний та діяльнісний підходи).

Принцип гуманізації навчального процесу - це відображення в освітньому процесі тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин. Він полягає у рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня (студента), забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку його задатків і здібностей на основі поваги і довіри до нього, сприйняття його особистісних цілей і запитів у ставленні до студента як суб'єкта власного розвитку; в опорі у його навчанні на сукупність знань про людину.

У навчальному процесі впровадження цього принципу передбачає перехід від монологу викладача до діалогу його зі студентом, подолання авторитарності, створення умов для самопізнання і самореалізації кожної особистості, шляхом вдосконалення змісту навчального матеріалу, добору відповідних ідей, фактів, положень, завдань.

Реалізація принципу *фундаменталізації* знань відбувається шляхом організації розумової діяльності студентів на базі методів порівняння, зіставлення, узагальнення, систематизації, змістовного групування та оцінювання матеріалу, застосування одержаних знань у навчально-виховному процесі.

Принцип системності являє собою вимогу формування у майбутніх вчителів системних знань у процесі засвоєння педагогічної теорії. Системні знання - це знання, що будуються у свідомості студента поетапно (Рис. 2.4). Первісно отримані знання двічі перебудовуються шляхом перетворення лінійних зв'язків (змістовно-логічних) в об'ємні - системно-інваріантні. Тому необхідно озброювати майбутніх вчителів не тільки фактичними знаннями педагогічної теорії, але й методологічними знаннями, тобто знаннями про основні елементи теорії і структурно-функціональні зв'язки між ними.

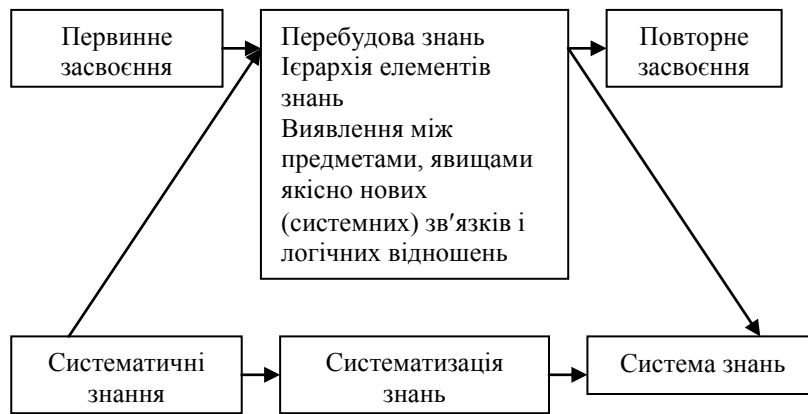


Рис.2.4. Побудова системних знань у свідомості студента

Успіх процесу оволодіння майбутніми вчителями базовими знаннями з педагогіки значною мірою залежить від ставлення студентів до педагогічної теорії, розвитку мотиваційної сфери навчально-пізнавальної діяльності. Джерелом пізнавальної активності і самостійності є потреби майбутнього вчителя у набутті педагогічних знань, оволодінні засобами навчально-пізнавальної діяльності, у самоствердженні та самовираженні тощо. Завданням педагога є стимулювання формування цих потреб, що вимагає створення у навчальному процесі відповідних умов, які спонукатимуть студентів до активної самостійної діяльності. Ступінь інтересу у діяльності учня великою мірою залежить від якості його знань і від рівня володіння способами розумової діяльності. "Спочатку повинні навчити дитину вчитись, а вже потім доручити цю справу їй самій", - відзначав К.Д.Ушинський. Саме тому одним з провідних принципів нашої програми є принцип діяльнісного підходу. Тільки залучаючи студента до різних видів розумової діяльності з метою оволодіння педагогічними знаннями і вміло стимулюючи його активність в цій діяльності, можна здійснити дійовий навчально-виховний процес. Останнє стає можливим тільки тоді, коли студент навчиться виконувати специфічні дії перетворення предмету вивчення, завдяки яким в його особистій навчальній практиці моделюються та відтворюються внутрішні властивості об'єкту, які стають змістом поняття. Саме ці дії є джерелом теоретичних абстракцій, узагальнень та понять (тобто власне теоретичних знань). Знання, набуті в процесі діяльності у формі теоретичних понять, відображають внутрішні якості предметів і забезпечують необхідну орієнтацію на ці якості при розв'язанні практичних завдань.

Таким чином, система базових знань з педагогіки успішно засвоюється студентами не в готовому вигляді, а формується в процесі активної самостійної розумової діяльності майбутнього педагога. В результаті відповідної роботи знання стають надбанням самого студента.

Вирізняємо наступні фази поетапного процесу формування базових знань з педагогіки у майбутніх вчителів:

І етап - початковий. На цьому етапі відбувається попереднє ознайомлення студентів з первинними педагогічними знаннями, зокрема, з основними категоріями педагогіки. Важливого значення при цьому набуває мотиваційний компонент діяльності: визначення місця загальнопедагогічних знань у структурі моделі спеціаліста даного профілю, тобто види знань, умінь та навичок й форми їх використання; вичленення типових педагогічних ситуацій та завдань діяльності вчителя - вихователя при їх розв'язанні.

Відповідно до основних положень теорії навчальної діяльності, базові педагогічні знання подаються майбутнім вчителям не в готовому вигляді, а шляхом:

- 1) аналізу, співставлення та порівняння змісту, сутності, структури даного компоненту знань, представленого різними вихідними джерелами;
- 2) виділення їх загальних зовнішніх ознак;
- 3) конструювання на цій основі попередніх особистісних визначень компонентів знань, які дозволяють вивчати їх властивості у "чистому вигляді".

На цьому етапі у студентів формуються елементарні уміння та навички аналізу, порівняння, співставлення, аналогії, виділення зовнішніх загальних ознак основних компонентів базових знань з педагогіки та їх узагальнення.

II етап - етап поглибленого вивчення педагогічних знань. На цьому етапі майбутніми вчителями вивчаються практично ті ж самі педагогічні знання, але на більш високому рівні проникнення в сутність явищ та процесів, які описуються кожним конкретним педагогічним поняттям. Основу для узагальнення та диференціації становлять тепер не тільки зовнішні характеристики, але й наступні операції:

- 1) виділення категорійних (суттєвих) ознак елементів педагогічних знань, зокрема, основних понять;
- 2) конструювання на цій основі їх наукового визначення;
- 3) визначення обсягу та змісту певного компонента педагогічних знань;
- 4) побудова логіко-термінологічної моделі, яка встановлює генетичні взаємозв'язки досліджуваного компонента з іншими поняттями науки.

Здійснення вказаних операцій відбувається після попереднього аналізу характеристик і являє собою момент їх синтезу, поєднання відібраної інформації в єдине ціле. Тільки такий синтез дозволить студенту впорядкувати відповідний зміст кожного компонента базових знань з педагогіки і дати свідоме наукове його визначення.

III етап - етап застосування одержаних знань у практичній педагогічній діяльності. Застосування майбутніми вчителями набутих педагогічних знань при розв'язанні задач і ситуацій сприяє оперативній перевірці повноти засвоєння інформації всіма студентами; дає відповіді на запитання: чи правильно вона узагальнена, диференційована та закріплена. У випадку виявлення недоліків в оволодінні базовими знаннями необхідно є робота по їх усуненню. Уміння застосовувати одержані педагогічні знання при розв'язанні педагогічних задач і ситуацій і є перевіркою правильності оволодіння базовими поняттями, законами, принципами педагогічної науки.

З метою одержання більш повної інформації про динаміку оволодіння студентами базовими знаннями з педагогіки використовуються наступні критерії: аналітичність мислення, об'єктивність, всебічність бачення проблеми, широта та гнучкість мислення, вміння застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності. На основі визначених показників описані наступні рівні сформованості у студентів базових знань з педагогіки: репродуктивний (відтворюючий), конструктивний та творчий.

Репродуктивний рівень сформованості базових знань з педагогіки передбачає відтворення знань та способів діяльності: студент розпізнає навчальну інформацію, може її описати, переказати, дати готове визначення, застосувати запропоновані викладачем відомі йому прийоми діяльності, виконати завдання за зразком. Студенти, які знаходяться на цьому рівні, надають перевагу репродуктивному відтворенню інформації:

- * мають утруднення або зовсім не виділяють категорійні ознаки основних компонентів базових знань з педагогіки;
- * не бачать зв'язків між основними педагогічними явищами та процесами;
- * аналізують явища ізольовано, не пов'язуючи їх одне з одним;
- * не можуть виділити основного протиріччя в педагогічній задачі;
- * мають утруднення при виборі способів розв'язання задач, розв'язують їх на побутовому рівні, без опори на психолого-педагогічні знання.

Конструктивний рівень характеризується умінням студентів перетворювати набуті знання. Майбутні вчителі повинні попередньо здійснити аналітико-синтетичну діяльність з метою розпізнавання навчального матеріалу, щоб потім застосувати до нього відомі способи діяльності. При цьому вони:

- * намагаються побачити і виділити окремі взаємозв'язки між основними педагогічними явищами та процесами;
- * прагнуть вирізнити суттєві ознаки основних педагогічних понять, принципів, законів, закономірностей, теорій, але вирізняють їх не повністю;
- * не завжди можуть інтерпретувати авторські позиції щодо визначення сутності педагогічних процесів;
- * більшість з них прагне виділити основне протиріччя в педагогічній задачі, але не завжди може це зробити;
- * при розв'язанні педагогічних задач вони відрізняються стереотипністю бачення проблеми і шляхів її розв'язання.

Творчий рівень передбачає оволодіння студентами новими способами та прийомами розумової діяльності. На цьому рівні процес оволодіння майбутніми вчителями базовими знаннями з педагогіки здійснюється на основі елементів самостійного пошуку, передбачення та прогнозування

як результатів, так і способів діяльності. Для творчого рівня оволодіння базовими знаннями з педагогіки характерно:

- * цілісність і системність сформованих базових знань з педагогіки;
- * усвідомленість специфіки основних педагогічних понять, законів, закономірностей та інтерпретація авторської позиції при аналізі творів відомих педагогів;
- * всебічний аналіз зв'язків між основними педагогічними явищами, процесами, поняттями, законами, закономірностями, що їх описують;
- * взаємодопомога, співпраця між однокурсниками у прагненні пояснити свою позицію стосовно особистого розуміння проблеми;
- * уміле виділення суттєвих протиріч педагогічної задачі;
- * оригінальність у виборі способів розв'язання навчально-педагогічних завдань.

2.3. Аналіз результатів випробувального експерименту

На основі програми формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів базових знань з педагогіки був проведений випробувальний експеримент, метою якого було знаходження шляхів ефективного формування у студентів молодших курсів:

- розуміння сутності базових знань з педагогіки;
- уміння аналізувати основні компоненти базових знань з педагогіки;
- уміння добирати і систематизувати категорійні ознаки понять;
- уміння узагальнювати одержані результати;
- уміння конструювати визначення основних категорій, принципів, законів, закономірностей педагогіки; будувати в свідомості чітку систему педагогічних знань.

Характерною ознакою випробувального експерименту є використання при його організації і проведенні окремих елементів інноваційної технології.

Отже, студенти, під керівництвом викладача, на лабораторно-практичних заняттях з педагогіки за допомогою науково-педагогічних методів, зокрема, методу контент-аналізу, навчались робити категорійний аналіз базових понять з педагогіки. Кожному з них пропонувалось по 10 визначень основних категорій педагогіки ("виховання", "навчання", "освіта", "розвиток особистості") у тлумаченнях різних авторів. Студенти виділяли у кожному визначенні категорійні ознаки понять, тобто ті ознаки, які найбільш повно і влучно характеризують дане поняття. Далі відбувся порівняльний аналіз виділених ознак і їх узагальнення.

Наступним кроком роботи студентів було самостійне конструювання визначення понять, які вивчались, за допомогою запропонованих правил.

За результатами проведеної роботи ми поділили студентів на рівні за ступенем сформованості у них деяких аналітичних умінь. Рівень сформованості досліджуваних умінь визначався за допомогою спеціально узагальненої шкали умінь, де кожне уміння оцінювалось за п'ятибальною шкалою. Ми виділили наступні уміння:

1. Мати уявлення про базові знання з педагогіки, що відображені в педагогічних поняттях, які характеризують основні педагогічні теорії, закони, закономірності, принципи;
2. Аналізувати основні компоненти педагогічних знань, виділяти їх специфічні ознаки;
3. Аналізувати зв'язки між структурними елементами системи педагогічних знань;
4. Орієнтуватися серед різноманітних підходів до визначення сутності основних педагогічних явищ і процесів;
5. Інтерпретувати своє особисте розуміння і своє бачення сутності основних компонентів базових знань з педагогіки;
6. Аналізувати педагогічну літературу з метою осмислення позицій різних авторів щодо орієнтації у різних підходах до визначення базових знань з педагогіки;
7. Застосовувати набуті знання у процесі розв'язування педагогічних задач.

Виходячи з результатів оцінювання студентів, ми виділили три рівні розвитку досліджуваних умінь у першокурсників, користуючись наступними критеріями: аналітичність мислення, об'єктивність, всебічність бачення проблеми, широта та гнучкість мислення, вміння застосовувати одержані знання у практичній діяльності.

Результати оцінювання рівня сформованості ряду досліджуваних гностичних умінь студентів І курсу фізико-математичного, філологічного та природничого факультетів ЖДПІ наведені у Додатку В. Для порівняння результативності експериментальної методики з традиційним викладанням наведемо результати оцінювання студентів контрольних груп.

Одержані результати дозволили нам зробити деякі *попередні висновки*:

1. В експериментальних групах високого та середнього рівнів сформованості досліджуваних умінь досягли 78% студентів (165 студентів), низького - 22% (46 студентів). Усього за експериментальною методикою у випробувальному експерименті працювали 211 студентів I-II курсів різних факультетів. Більшість студентів, які досягли високого та середнього рівнів, навчаються на фізико-математичному факультеті – 41%, на філологічному - 23%, на природничому - 36%.

2. У контрольних групах високого та середнього рівнів володіння досліджуваними вміннями досягли 56% студентів (105 студентів), з них на фізико-математичному факультеті навчається 43%, на філологічному - 28,5%, на природничому - 28,5%. Низький рівень розвитку продемонстрували 44% студентів: на фізико-математичному факультеті - 11%, на філологічному - 48%, на природничому - 41%. Загальні результати наведені у таблиці у процентах.

Табл.2.4

Зведені дані про сформованість окремих видів умінь студентів педагогічного інституту

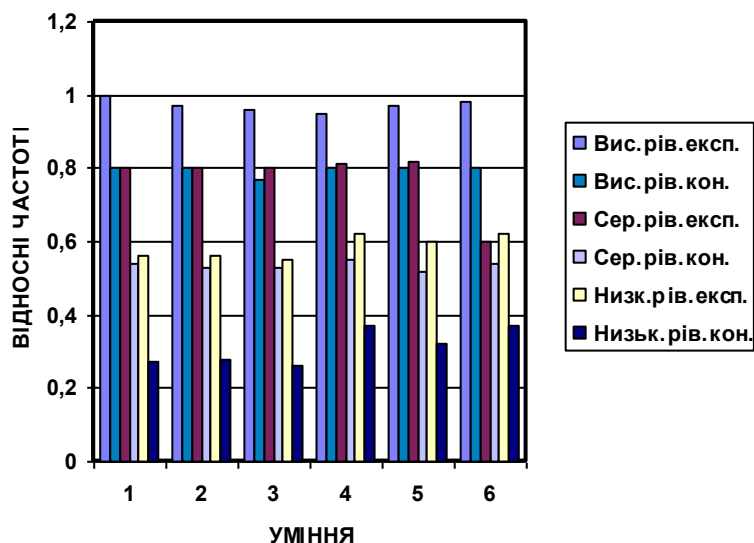
Факультет	Експериментальні групи			Контрольні групи		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Фізико-математичний	43	44	13	15	45	40
Філологічний	33	38,5	28,5	7	39	54
Природничий	36	40	24	9	40	51

Отже, найвищий рівень сформованості досліджуваних гностичних умінь продемонстрував фізико-математичний факультет. Можливо, це пов'язано зі специфікою наук, які вивчаються на цьому факультеті, сприяючи формуванню у студентів умінь "дивитися у корінь" проблеми, бачити сутність явищ та процесів.

3. Результати проведеної роботи свідчать про те, що в експериментальних групах кількість студентів, які досягли високого та середнього рівнів сформованості досліджуваних умінь, на всіх факультетах перевищує 70% (на фізико-математичному факультеті цей показник становить 87%, на філологічному - 71,5%, на природничому - 76%). З наукової літератури відомо, що показник оптимальності навчальної методики має дорівнювати 0,7. Тобто, певні вміння повинні бути сформованими не менш ніж у 70% студентів на високому та середньому рівнях. Одержані дані дають нам право констатувати, що експериментальна методика спрацьовує.

4. Аналіз стану сформованості досліджуваних умінь у контрольних групах свідчить про те, що тільки на фізико-математичному факультеті кількість студентів, які мають низький рівень сформованості досліджуваних умінь, не досягла половини від загальної кількості - 40%. Це пов'язано знову ж таки зі специфікою самого факультету та предметів вивчення на ньому. На інших факультетах у контрольних групах переважає саме низький рівень. На природничому факультеті цей показник складає 51%, на філологічному сягає до 54%. В експериментальних групах він знижується майже вдвічі: 28,5% на філологічному і 24% на природничому. Отже, експериментальна методика дала змогу більш ефективно формувати у студентів-першокурсників комплекс умінь, які допомагають їм бачити сутність педагогічних явищ та процесів, відокремлювати основне від другорядного, виробляти навички в роботі з педагогічними першоджерелами.

Тенденції формування окремих видів умінь студентів педагогічного інституту (експериментальна та контрольна група)



Графічне зображення тенденцій розвитку комплексних практичних умінь дає можливість проаналізувати особливості їх розвитку. (Діаграма 1) Краще всього у студентів I групи (високий рівень сформованості досліджуваних умінь) сформовані уміння застосовувати одержані знання при розв'язанні педагогічних задач. Останнє дає змогу майбутнім вчителям глибоко розуміти сутність педагогічних явищ при виділенні основного протиріччя задачі і добиранні способів його розв'язання. Досить добре сформоване у них і уміння розуміти предмет дослідження (0,8-1,0). Важче їм орієнтуватися в різних авторських підходах до визначення основних категорій педагогіки, інтерпретувати їх (0,81-0,95), а також відстоювати особисту точку зору щодо розуміння сутності педагогічних явищ (0,82-0,97). Можливо, це пов'язано з тим, що останні вміння вимагають від студентів наполегливості у самоосвітній роботі, а першокурсники ще не мають необхідних навичок цієї роботи.

У студентів II групи (з низьким рівнем сформованості досліджуваних умінь) найслабкішим місцем є виділення категорійних ознак при аналізі основних педагогічних понять (0,56), а також невміння бачити зв'язки між цими поняттями (0,55). Педагогічні задачі вони розв'язують на побутовому рівні, не виділяючи основного протиріччя і не користуючись вже набутими знаннями про основні педагогічні закони та закономірності. Крім того, їх способи розв'язання задач є шаблонними, а при мотивації вибору того чи іншого способу розв'язання перевагу віддають репродуктивному способу відтворення інформації.

Отже, результати випробувального експерименту, який було проведено згідно з розробленою відповідно до концептуальної моделі програмою дослідження рівня методологічної підготовки вчителя, дають право стверджувати наступне:

1. Ефективність методологічної підготовки майбутнього вчителя суттєво залежить від рівня розвитку виявлених психолого-педагогічних чинників, а саме:

- * ступеня сформованості мотиваційно-ціннісної сфери (ставлення до педагогічної професії, усвідомлення значущості педагогічних знань, ціннісні орієнтації щодо місця дитини та педагога у навчально-виховному процесі);
- * рівня розробленості змісту курсу педагогічної підготовки (змістово-поняттєвий компонент), його структурованості, продуманості, чіткості;
- * рівня організації операційно-діяльнісного компоненту (застосування активних методів навчально-пізнавальної діяльності, створення структури педагогічних умінь, необхідних майбутньому вчителю у процесі оволодіння базовими знаннями з педагогіки, детальна розробка методичного забезпечення практичних занять курсу).

2. Ефективність базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя значно зростає за умови цілеспрямованого впливу на означені компоненти пізнавальної діяльності щодо засвоєння базових знань з педагогіки. Показник оптимальності навчальної методики вже навіть в умовах випробувального експерименту перевищує 0,70 (середній показник становить 0,77). Одержані

результати експерименту та проведеного контент-аналізу основних педагогічних понять підтвердив правильність проекту моделі базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя, який був побудований на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

2.4. Технологія формування у студентів базових знань з педагогіки

Враховуючи результати попередніх етапів дослідницької роботи, нами була розроблена цілісна структура технологічної побудови процесу формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки.

Формування базових знань з педагогіки у майбутніх учителів на основі технологічного підходу передбачає дослідження всіх аспектів цього процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної дидактичної системи.

Цільовий компонент передбачає проектування стратегічних, тактичних та оперативних цілей навчання студентів відповідно до розробленої моделі майбутнього спеціаліста; переведення навчальних цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечувати перехід від навчальних завдань до професійної діяльності.

Мотиваційний компонент передбачає застосування чинників, які спонукали б студентів звертатися до системи базових знань з педагогіки в їхній практичній діяльності, а також питань, які дозволяють осмислити важливість для вчителя професійних знань та їх використання у педагогічній практиці, які б змінили ставлення студентів до педагогічної теорії загалом.

Змістовий компонент включає професійний та методичний аспекти. Професійний аспект характеризується структурою побудови курсу "Педагогіки", методичний - відображає реалізацію моделі підготовки вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін (відбір форм, методів, засобів поняттєвої підготовки майбутнього вчителя).

Технологічний компонент визначає та характеризує основні види діяльності як викладача, так і студента, спрямовані на більш ефективне досягнення розроблених цілей навчання майбутніх вчителів базових знань з педагогіки.

Контрольно - оцінний компонент: контроль, оцінка рівня сформованості базових знань з педагогіки та пов'язаних з ними умінь у студентів; відповідна корекція процесу засвоєння знань майбутніми вчителями.

Процес оволодіння базовими знаннями з педагогіки та пов'язаними з ними вміннями досить тривалий і складний. Він характеризується постійним поповненням вже набутих теоретичних знань новітніми науковими теоріями, ідеями, методами, засобами, які потребують аналізу, узагальнення, структурування. Одночасно цей процес супроводжується зміною типів пізнавальної діяльності: відбувається перехід від репродуктивної до продуктивної творчої діяльності. Провідними засобами формування знань у навчальній діяльності слід вважати: алгоритмічність дій, варіативність використання методів викладання і застосування знань; структурування системи знань на різних рівнях узагальнення; перенесення знань і вмінь до нових педагогічних галузей.

Під час проектування цілей та завдань технологічного процесу формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки було використано логіку таксономії навчальних цілей, розроблену групою американських вчених під керівництвом Б.С.Блума у когнітивній сфері.

Відповідно до розроблених ними рівнів оволодіння знаннями були визначені *стратегічні, тактичні та оперативні цілі* технології формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки. *Стратегічні завдання* передбачають виконання студентами наступних вимог:

- * оволодіти знаннями основних педагогічних фактів, теорій, законів, закономірностей, принципів навчально-виховної діяльності; тенденцій розвитку педагогічної науки, педагогічної термінології, які відображені у базових знаннях з педагогіки;
- * аналізувати основні компоненти базових знань з педагогіки, виділяти їх специфічні суттєві ознаки, характеризувати зв'язки між ними;
- * розуміти та інтерпретувати сутність основних педагогічних явищ, процесів, категорій, законів, принципів;
- * класифікувати педагогічні знання, конструювати визначення основних компонентів знань педагогічної науки, спираючись на усвідомлені категоріальні ознаки та на особистісне їх розуміння;
- * застосовувати базові знання з педагогіки у процесі розв'язування педагогічних задач;
- * визначати та оцінювати загальноприйняті та авторські позиції у визначенні сутності й значення того чи іншого педагогічного явища або процесу;
- * оволодівати різноманітними способами, методами, та засобами самостійного набуття теоретичних знань при роботі з педагогічними першоджерелами.

Тактичними завданнями представленої технології є цілі, які проектуються при вивченні окремих розділів вузівського курсу "Педагогіки". Відповідно до цих цілей, при розгляді "Загальних основ педагогіки" студенти повинні:

- * знати і розуміти предмет та основні категорії педагогіки; особливості розвитку учня (дитини), як суб'єкта процесів виховання та навчання; специфіку педагогічної професії, роль та функції вчителя; основні методи науково-педагогічних досліджень; міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими науками;
- * застосовувати одержані знання при розв'язанні педагогічних задач та ситуацій;
- * оволодіти окремими способами оперування з педагогічними поняттями (контент-аналіз основних педагогічних понять, виділення категоріальних ознак, конструювання визначень понять тощо).

Поглиблюючи одержані знання при вивченні курсу "Теорія виховання", майбутні вчителі мають:

- * оволодіти знаннями, які характеризують цілі, закономірності та принципи виховання дітей різних вікових груп;
- * вивчити зміст, форми та методи виховної діяльності у сучасній школі;
- * аналізувати особливості виховної діяльності педагога та способи організації виховного процесу;
- * усвідомлювати сутність процесу виховання, спираючись на сформовані вміння аналізувати педагогічні джерела з метою осмислення позицій різних авторів стосовно базових понять з педагогіки;
- * формулювати та інтерпретувати визначення основних компонентів знань;
- * застосовувати набуті знання при розв'язанні педагогічних задач та моделюванні елементів виховного процесу при підготовці та проведенні практичних занять;
- * оцінювати значення того чи іншого підходу до визначення сутності виховних явищ.

Виходячи з тактичних цілей розділів курсу, можна сформулювати *оперативні* завдання для кожного окремого практичного заняття. Наприклад, за результатами вивчення теми "Загальні методи виховання" студенти мають:

- 1) *знати* сутність понять "метод", "засіб", "прийом" виховної діяльності педагога;
- 2) *аналізувати* та розуміти специфіку кожного окремого методу виховання; встановлювати зв'язки між ними; знаходити шляхи вдосконалення методів виховання;
- 3) *усвідомлювати* умови ефективного відбору необхідних методів;
- 4) *класифікувати* методи виховання на основі аналізу зв'язків між ними;
- 5) *застосовувати* одержані знання у процесі розв'язання педагогічних задач та моделювання виховних ситуацій;
- 6) *оцінювати* доцільність застосування того чи іншого методу при розв'язанні педагогічних задач та при аналізі педагогічних джерел.

Таким чином, конкретизація цілей курсу відбувається в два етапи. На першому - вирізняються цілі курсу, на другому - цілі поточної навчальної діяльності. Детальне визначення (специфікація) цілей оформлюється у вигляді таблиці.

Мотиваційний компонент технології побудований на практичному застосуванні попередньо досліджених чинників, які спонукають вчителя звертатися до системи педагогічних знань в їх навчально-виховній діяльності. У студентів формується переконання, що педагогічні знання допоможуть їм краще розібратися у психології учнів, їхній поведінці; нададуть можливості усвідомлення нових концепцій виховання, навчання, сучасних технологій навчально-виховного процесу; допоможуть гнучко орієнтуватися у педагогічній ситуації й швидко знаходити її оптимальний розв'язок. Експериментально доведено, що реальну можливість усвідомити необхідність педагогічних знань у майбутній професійній діяльності надає студенту побудова навчального процесу у вигляді розв'язання різноманітних педагогічних задач. Це спричинює формування професійно-ціннісного мотиву і сприяє появі внутрішнього потягу до самого навчального предмету, до навчальних завдань. Засвоєння ж студентами методів аналізу, способів навчальної роботи розвиває цей внутрішній мотив. Тому в основу методики формування у студентів вказаної мотивації нами були покладені:

- * зацікавленість змістом занять;
- * створення відповідних мотиваційно-проблемних ситуацій;
- * постановка у процесі навчання спеціальних навчально-пізнавальних проблемних завдань, які відображають практичний сенс тієї або іншої ланки педагогічних знань.

Для прикладу, на першому практичному занятті з педагогіки можна запропонувати студентам спробувати розв'язати спеціально створений педагогічний кросворд, який містить основні структурні елементи курсу педагогіки. Звісно, перша спроба майже напевно виявиться невдалою: у студентів просто не вистачить бази знань, щоб розв'язати весь кросворд. Однак вже сама постановка проблеми дозволить зорієнтувати майбутніх вчителів на вивчення сутності педагогічних процесів та явищ, що заслуговують на особливу увагу; виявити слабкі місця у процесі засвоєння студентами матеріалу.

Одним з вагомих методів стимулювання студентів до вивчення системи базових знань з педагогіки, на нашу думку, є застосування рейтингової системи оцінки діяльності студентів при вивченні курсу «Педагогіки» [79,84-90].

Протягом всього часу вивчення курсу педагогіки у педагогічному інституті студентів пропонується набрати певну кількість балів, які мають відображати повноту та глибину їх включення у вивчення педагогічних проблем. Бали надаються за наступні види діяльності:

1. За відвідування лекцій - по 0,5 бала.
2. За ведення конспекту лекцій - по 0,5 бала за кожну лекцію.
3. За роботу на практичних заняттях:
 - а) робота на теоретичному рівні - 1 бал;
 - б) робота на діяльнісному рівні - 1 бал;
 - в) робота на рефлексивному рівні (самостійні висновки, записи у зошиті, словник педагогічних понять) - 1 бал.

Обсяг курсу педагогіки для студентів педагогічного університету складає 26 занять (52 год), практичних – 26 занять (52 год).

Максимальна кількість балів, які може набрати студент за таких умов роботи, становить:

$$26 \times (0,5+0,5) + 26 \times (1+1+1) = 26 + 78 = 104$$

Якщо студент набрав менше, ніж 42 бала (40%), то він не допускається до екзамену, 42 (40%) - 63 (60%) - він може сподіватися лише на задовільну оцінку; 64 (60%) – 83 (80%) - на «добре»; при 84 і більше - на «відмінно».

Змістовий компонент складається з двох аспектів: *професійного*, який включає структурну побудову курсу "Педагогіки", та *методичного*. За основу побудови структури вузівського курсу "Педагогіки" взято традиційну логіку: «Загальні основи педагогіки», «Теорія і методика виховання», «Дидактика (теорія навчання)», «Школознавство».

Вступною темою вищезначеного практичного курсу "Педагогіка" є «Предмет та основні категорії педагогіки». На основі вивчення даної теми у студентів формуються первинні уявлення про основні педагогічні процеси та наукові поняття, які їх описують. Всі наступні теми курсу є її логічним продовженням з поглибленим вивченням сутності основних педагогічних процесів та явищ, їх закономірностей, змісту, форм, методів та засобів навчально-виховної діяльності вчителя-вихователя. Послідовність вивчення розділів відповідає логіці принципу "педагогічної матришки" в її традиційному тлумаченні: "виховання" → "освіта" → "навчання". Категорія *розвитку* розглядається, з одного боку, самостійно, з іншого - при вивченні майже кожної теми курсу. Це пов'язано з тим, що розвивальна функція притаманна будь-якій діяльності суб'єктів навчально - виховного процесу.

Студент, що знаходиться на рівні науково-змістового засвоєння курсу педагогіки, долає ряд етапів, що характеризуються якісно різними особливостями роботи з педагогічною інформацією та результатами її усвідомлення:

- 1) формування первинних уявлень про основні педагогічні процеси та явища на основі визначення їх зовнішніх характеристик;
- 2) набуття наукових знань шляхом виявлення сутності основних педагогічних явищ та процесів;
- 3) застосування набутих знань при розв'язанні практичних завдань навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що процес засвоєння педагогічних знань не відповідає звичайній лінійній залежності оволодіння конкретною інформацією. Деякі розділи і теми курсу дають можливість оволодіти відразу кількома рівнями засвоєння навчального матеріалу, тоді як інші - тільки готують підґрунтя для переходу на якісно новий щабель формування знань.

Другим важливим аспектом змістового компоненту технології є методичний, тобто відбір форм, методів, засобів та прийомів навчальної діяльності, спрямованої на поглиблене вивчення основних положень педагогічної теорії. Особливо вагомими при цьому можна вважати методи, які стимулюють самостійність мислення майбутніх вчителів, зокрема: метод аналізу, синтезу; контент-аналіз основних педагогічних понять; зіставлення, порівняння, абстрагування, моделювання

педагогічних ситуацій; тестові завдання різного рівня складності; розв'язання педагогічних задач, пов'язаних з понятійним апаратом; конструювання особистих визначень педагогічних понять; інтелектуальні ігри, які стимулюють пізнавальний інтерес до майбутньої педагогічної роботи та вивчення її основ, тощо.

До *практичного блоку* відносяться практичні завдання різного рівня складності з альтернативною основою. Насамперед, це педагогічні задачі, які є "основною клітиною" педагогічної діяльності і які безпосередньо спрямовані на формування ряду гностичних, проєктивних, конструктивних, комунікативних та організаторських вмінь майбутнього вчителя. Виконуючи практичні завдання різного рівня складності, пов'язані з понятійним апаратом педагогіки, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати як свою навчально-виховну діяльність, так і поведінку учнів. Великого значення надається активним методам роботи студентів з компонентами базових знань з педагогіки. Майбутні вчителі вчаться їх аналізувати, відбирати і систематизувати категоріальні ознаки, узагальнювати одержані результати і конструювати власні визначення основних категорій педагогіки. Означена діяльність розрахована на тривалий термін, вона деталізується і поглиблюється протягом кількох занять.

Так, як уже було вказано, першою темою практичного курсу є "Предмет і основні категорії педагогіки". Це вихідна тема для побудови всього курсу. Тому попередньому ознайомленню з предметом і основними категоріями педагогіки надається провідного значення. Отже, при вивченні теми "Предмет та основні категорії педагогіки" студенти під керівництвом викладача за допомогою науково-педагогічних методів, і, зокрема, методу контент-аналізу, вчаться робити категорійний аналіз основних педагогічних понять, а саме: "виховання", "навчання", "освіта" та "розвиток". Для цього їм пропонується по 10 визначень цих понять у тлумаченні різних авторів. На цьому етапі вони працюють з явними визначеннями понять. **Явним визначенням поняття** називається таке його визначення, в якому безпосередньо вказується специфічна ознака явища. Цю ознаку читач або слухач повинен чітко і однозначно уявляти собі. Тоді явне визначення буде для нього зрозумілим. Явне визначення може інтерпретуватись як рівність і навіть тотожність двох смислових об'єктів (предикатів). Загальна схема таких визначень може бути представлена наступним чином: "**A** \equiv **B**". Тут A і B - поняття, для яких не є принциповим спосіб вираження кожного з них (одним словом чи словосполученням). Явним є, наприклад, визначення: "Виховання - це процес цілеспрямованого впливу однієї людини на іншу".

Для прикладу, студенти опрацьовують по 10 явних визначень основних категорій педагогіки. Вони намагаються в кожному визначенні виділити категоріальні (суттєві) ознаки, тобто ті ознаки, які найбільш повно характеризують дане поняття. Заключним етапом цієї роботи є порівняльний аналіз виділених ознак і їх узагальнення за схемою:

№ п\п	Категорійні ознаки	Кількість авторів (абсолютне значення)	Кількість авторів (у % від загальної кількості)
----------	-----------------------	---	---

Наприклад, аналізуючи визначення поняття "навчання" в тлумаченнях різних авторів, студенти виділяють наступні його категорійні ознаки (Таблиця 2.5):

Таблиця 2.5

Результати аналізу студентами категорійних ознак поняття "навчання"

НАВЧАННЯ – ЦЕ:			
1.	Процес	10	100
2.	Діяльність	6	60
3.	Взаємодія	3	30
4.	Цілеспрямована діяльність	5	50
5.	Мета: передача вчителем та володіння учнями системою знань, умінь та навичок	5	50
6.	Двобічна діяльність	4	40
7.	Діяльність вчителя (викладання)	4	40
8.	Діяльність учня (учіння)	4	40

Таким чином, в результаті проведеного аналізу студенти повинні дійти висновку, що:

1. Навчання є процес (тобто сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату; закономірна, послідовна, неперервна зміна моментів розвитку; хід розвитку явища). Цю

характерну ознаку процесу навчання відмічають майже всі автори використаних джерел, а саме Ю.К.Бабанський, Т.О.Ілліна, О.П.Кондратюк, В.О.Онишук, І.Ф.Харламов та інші. Процесуальний характер навчання виражає його внутрішню сторону, глибокі якісні зміни, які відбуваються у розумовому, фізичному та психічному розвитку особистості.

2. Навчання є діяльністю: цілеспрямована, різноманітна, взаємопов'язана діяльність вчителя і учнів, яка відбувається за певних навчально-матеріальних, морально-психологічних та естетичних умов (Ю.К.Бабанський, О.П.Кондратюк, В.О.Онишук, І.Ф.Харламов та ін.). Діяльність вчителя (викладання) спрямована на керування активною й свідомою діяльністю учнів щодо засвоєння навчального матеріалу. Вчитель повинен організовувати активну діяльність самих учнів, спрямовану на засвоєння знань і умінь. Діяльність учнів (учіння) - це система їх пізнавальних дій, спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань.

3. Навчання є взаємодія: взаємодія всіх суб'єктів та об'єктів навчального процесу (Ю.К.Бабанський, Т.О.Ілліна та ін.). Навчання неможливе без одночасної діяльності викладача та учня, без їх дидактичної взаємодії. Як би активно не намагався повідомляти знання вчитель, процес навчання фактично не відбувається, якщо:

- при цьому немає активної діяльності самих учнів по засвоєнню цих знань;
- якщо вчитель не створив мотивацію і не забезпечив організацію цієї діяльності.

Тому в процесі навчання відбувається не просто вплив педагога на учня, а саме їх взаємодія, що має на меті взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Розуміння навчання як взаємодії безпосередньо пов'язане з поняттям педагогічного співробітництва, яке знайшло своє відображення у педагогічних працях Ш.О.Амонашвілі, Ю.П.Азарова, у практиці роботи С.Н.Лисенкової, І.П.Волкова, В.Ф.Шаталова, М.І.Щетініна та інших.

4. Навчання є керівництвом процесом розвитку учнів та засвоєння певної суми знань, умінь та навичок з боку вчителя; керівництвом розвитку здібностей людини згідно з потребами суспільства.

Отже, можна дійти висновку, що навчання - це процес, який:

- 1) веде до певних змін у фізичній, психічній та інтелектуальній сферах формування особистості учня;
- 2) спрямований на засвоєння учнями певної системи наукових знань, умінь та навичок;
- 3) є процесом керівництва, організації та стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Аналогічно аналізуються студентами поняття "виховання", "освіта", "розвиток". При цьому викладач активно співпрацює з аудиторією, застосовуючи такі методи, як бесіда, навчальна дискусія, використання ТЗН, проблемні питання, які стимулюють самостійну роботу студентів. Висновки студенти роблять здебільшого самостійно, користуючись допомогою викладача та своїх товаришів.

Таким чином відбувається перше знайомство майбутніх вчителів з основними категоріями педагогіки, яке веде до формування у них "первинних" понять про основні педагогічні процеси та явища. Поглиблення одержаних знань та набуття наукових педагогічних понять відбувається при оволодінні наступними темами курсу, в яких звертається особлива увага на глибинні, суттєві ознаки педагогічних процесів.

Дещо складнішим варіантом категорійного аналізу педагогічних понять є робота студентів з контекстуальними (*неявними визначеннями*) вищевказаних понять. На відміну від явних визначень, неявні не можуть бути інтерпретовані у вигляді рівності (тотожності) двох смислових об'єктів (предикатів) - «**A = B**». Будь-який уривок тексту, будь-який контекст, що вміщує значуще для нас поняття, є, в певному розумінні, формою його неявного визначення. Контекст, як правило, представляє поняття у зв'язку з іншими і тим самим опосередковано розкриває його зміст.

Скажімо, якщо нам незрозуміло, що таке виховання, то найпростіше звернутися до педагогічного словника і там знайти його визначення. Але можна також проаналізувати текст, в якому зустрічається це поняття, і зробити спробу зрозуміти, що ж саме воно означає, виходячи з характеру зв'язків цього слова з іншими.

Розглядаючи текст, де немає явного визначення досліджуваного поняття, можна, однак, зрозуміти, що являє собою той чи інший процес в педагогічній практиці. Такого роду контекстуальне визначення завжди залишається у певній мірі неповним і нестійким. Крім того, воно відображає особисту точку зору того чи іншого автора. Майже всі визначення, з якими ми стикаємось у повсякденному житті, є контекстуальними.

Контекстуальні визначення, якими б недосконалими вони не були, є фундаментальною основою у процесі оволодіння педагогічною термінологією. Вони дають змогу вирішити цілий комплекс навчальних завдань:

- * визначити досліджуване поняття;
- * ознайомити студентів з підходом того чи іншого автора, відомого діяча педагогічної науки стосовно тлумачення основних педагогічних явищ у процесі аналізу і порівняння різних контекстів;
- * проаналізувати педагогічне кредо відомих педагогів;
- * усвідомити точку зору автора і обґрунтувати його підхід до розуміння основних закономірностей процесів виховання, навчання та розвитку.

Студенти оволодівають навичками аналізу педагогічних першоджерел з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до визначення сутності основних педагогічних процесів і явищ, які відображені в основних педагогічних категоріях. Це дає можливість критичного осмислення підходів сучасної педагогіки щодо актуальних питань виховання і навчання дитини.

Для прикладу, при вивченні студентами теми **"Сутність процесу виховання"** їм пропонується ознайомитись і проаналізувати ряд мікроуривків окремих творів відомих педагогів минулого і сучасності. На проаналізованому нами занятті використовуються твори К.Д.Ушинського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, І.П.Іванова стосовно розуміння ними основних завдань і сутності процесу виховання. Контекст готується таким чином, щоб в ньому, по-можливості, були присутніми категоріальні ознаки поняття "виховання" і, водночас, щоб він характеризував позицію автора, рівень глибинної суті виховного процесу. Проаналізувавши всі запропоновані контексти, студенти виділяють основні ознаки процесу виховання. Для прикладу, деякі думки А.С.Макаренка, що пропонуються студентам для аналізу:

«Істинна сутність виховної роботи складається зовсім не з розмов з дитиною, полягає не в прямому впливі на дитину, а в організації вашої сім'ї, вашого особистого і громадського життя і в організації життя дитини. Виховна робота є перш за все роботою організатора... Керувати цим життям, організовувати його і буде самим відповідальним вашим завданням. Теорія виховання є перш за все наукою практично доцільною. Ми не можемо просто виховувати дитину, ми не маємо права проводити роботу виховання, не поставивши перед собою визначену ціль.

Головною формою виховної роботи я вважаю колектив. Школа має бути єдиним колективом, в якому організовані всі виховні процеси, і окремих член цього колективу повинен відчувати свою залежність від нього».

З наведеного контексту студенти обирають такі ознаки процесу виховання, як його цілеспрямованість, організованість і керованість. Як засіб виховання вони виділяють колектив.

Наступним кроком в процесі оволодіння майбутніми вчителями базовими знаннями з педагогіки є етап *самостійного конструювання* визначень основних понять. Процес визначення - це логічна операція, що розкриває зміст досліджуваного поняття. Визначити поняття - значить вказати, що воно означає; виявити ознаки, що входять до його змісту. Часто замість слова "визначення" використовується слово "дефініція", тобто, коротке, наукове визначення будь-якого поняття, суттєвих ознак предмету, явища. Цей логічний прийом дозволяє формулювати критерії відмінності досліджуваного об'єкту від інших об'єктів (тобто, здійснювати специфікацію об'єкта). Дати строге об'єктивне визначення - означає розкрити сутність явища, яке визначається.

Для того, щоб набути вміння вирізняти сутність кожного педагогічного поняття, студенти повинні дуже добре розуміти деякі важливі положення. *По-перше*, це стосується чіткого розуміння самого поняття "сутність". Сутність як філософська категорія відображає: глибинні зв'язки та внутрішні відносини, які визначають основні тенденції розвитку даного явища; перехід зовнішнього (об'єктивного) у внутрішнє (суб'єктивне), що переходить у свідомість людини. Тобто, сутність означає смисл речі чи явища; те, чим воно є, на відміну від усіх інших речей.

Сутність відображає глибинні зв'язки, внутрішні відносини, які визначають основні риси та тенденції розвитку даного явища.

Другим суттєвим кроком до визначення поняття є оволодіння вмінням за певною ознакою відрізнити те чи інше явище від усіх інших явищ та процесів. Такого роду ознака називається специфічною (або категорійною). Щодо специфічності ознаки, то існує так зване "правило суттєвості визначальної ознаки". Воно формулюється так: "провідна (специфічна) ознака повинна бути суттєвою відносно тієї задачі, що вирішується за допомогою поняття (терміну), яке потребує визначення". Тобто, за допомогою специфічної (категорійної) ознаки можна розкрити сутність досліджуваного поняття, явища чи процесу [61].

Але сутність, як правило, не є об'єктом, що знаходиться на поверхні пізнання того чи іншого поняття. Крім того, сутність - категорія багаторівнева: наявність сутності першого порядку завжди передбачає другий порядок, за ним - третій і так далі до нескінченності. Ця можливість необмеженого заглиблення в сутність робить зрозумілими ті труднощі, які постають на шляху конструювання поняття та його визначення, і пояснює, чому визначення одних і тих же педагогічних явищ змінюються з часом. Поглиблення знань і уявлень про ці явища, зміна підходів і поглядів на відносини всередині їх веде до зміни уявлень про їх сутність, а, відповідно, і до їх визначення.

Отже, визначення можуть відрізнятися рівнем об'єктивності, а її глибина прямо залежить від рівня знань про досліджуване явище чи процес. Наскільки добре і глибоко знають його студенти, настільки більш вірогідним є конструювання об'єктивного визначення.

Від рівня складності і багатогранності досліджуваного педагогічного явища чи процесу залежить кількість спроб його визначення. Визначення поняття (терміну) є процесом:

- 1) фіксування за допомогою слів специфічних ознак відображуваних об'єктів;
- 2) демонстрування самих цих об'єктів шляхом наочного чи уявного їх відтворення.

Тоді визначення буде, у першому випадку, процесом надання терміну смислу (коли вказують на ту специфічну ознаку, за якою досліджуване явище чи процес відрізняється від інших), у другому - надання терміну значення (якщо вказують на об'єкти, що визначаються цим терміном).

Конструюючи власне визначення основних педагогічних понять, майбутні вчителі намагаються відобразити в дефініції своє розуміння саме сутності (смислу) досліджуваних педагогічних процесів. Відбувається це після виділення ними категорійних ознак базових педагогічних понять. Використовуючи результати попередньої роботи та своє особисте розуміння сутності кожного окремого педагогічного явища, вони будують своє визначення. Процес визначення понять достатньо складний, тому студентам пропонуються для користування деякі вимоги, які називаються "правилами визначень" [61; 83].

Правило 1: *"Поняття, що визначається, і поняття, через яке воно визначається, повинні бути взаємозамінюваними".*

Якщо в якомусь контексті зустрічається одне з цих понять, то завжди повинна існувати можливість заміни його іншим. При цьому контекст, який був істинним до заміни, повинен залишитися таким само і після нього. Прикладом можуть стати наступні твердження:

А. "В процесі виховання формується особистість людини"

В. "В процесі цілеспрямованого впливу вихователя на вихованця формується особистість останнього".

Правило 2. *«Права і ліва частини визначення мають бути співвимірними, тобто однаковими за обсягом».*

Порушення правила співвимірності визначення спричинює помилки «надто широкого визначення» і «надто вузького визначення». Перший вид названої помилки виникає за умови відсутності у визначаючому понятті однак, специфічних для поняття, що означається. Для прикладу: «Виховання - це цілісний процес становлення людини». Таке визначення є «надто широким», оскільки у визначаючій частині відсутні специфічні ознаки, що відрізняють «виховання» від інших педагогічних понять.

Правило 3: *"Визначення не повинно будуватися за схемою кола, тобто, не можна визначати поняття саме через себе або через таке інше поняття, яке, в свою чергу, визначається через нього ж".*

Порушення цього правила веде до логічної помилки - тавтології. Вона наявна, наприклад, в таких визначеннях:

А. "Розвиток - це розвиток, а не сталість";

В. "Формування особистості є результат її розвитку, бо розвиток веде до її становлення".

Головним завданням визначення є розкриття змісту невідомого поняття, що зробить його відомим. Тавтологія ж є словосполученням, яке містить "замкнений круг", тобто, пояснює невідоме поняття через нього ж. В результаті, невідоме так і залишається невідомим. Таким чином, тавтологія не виконує функцій визначення, бо не розкриває змісту поняття. Щоб запобігти цій помилці у визначеннях, студенти мають завжди пам'ятати, що поняття, яке ми визначаємо, і поняття, через яке воно визначається, хоча і є рівними за об'ємом, але зовсім не тотожні за своїм змістом; вони являють собою самостійні поняття.

Правило 4. *«Визначення має бути ясним за змістом, тобто не повинно містити в собі двозначності чи полізначності».*

Правило ясності порушується тоді, коли замість теоретичних, понятійних визначень вдаються до образних, художніх засобів, характерними рисами яких є інакомовність, багатозначність, символічність. Для прикладу: «Виховання є прикрасою у щасті та схованкою у біді» (Демокріт).

Правило 5. "Визначення не повинне бути суто негативним".

Метою визначення є знаходження відповіді на запитання: що являє собою об'єкт чи явище? Для цього необхідно виявити і назвати у стверджувальній формі їх суттєві ознаки. Негативне визначення фіксує тільки відсутні ознаки, тобто, вказує на те, чим вказаний об'єкт не являється. Для прикладу: "Розвиток - це процес, який не є сталістю".

Правило 6. "Визначення має бути зрозумілим, чітким, коротким".

Це означає, що у визначаючій частині можуть використовуватись тільки поняття, знайомі і зрозумілі для тих, на кого розраховане визначення. Воно повинно бути стислим, бо надміру багатослівне визначення виходить за межі свого призначення і може перетворитися на простий опис. Визначаючи поняття, не можна припускати двозначності, розмитості термінів, які можна по-різному інтерпретувати. Бажано також, щоб, конструюючи визначення, студенти не користувались образами, метафорами, порівняннями, тобто словами, що не додають твердженню однозначності і ясності його розумінню. Нечітке визначення призводить до поверхневих уявлень про сутність предмету чи явища та плутанини. Точність визначення поняття вимагає також його однозначності на протязі всього пояснення (за логічним законом тотожності).

Зрозумілість не є, звісно, абсолютною та незмінною характеристикою. Твердження, що є природним для одного студента, може бути не зовсім зрозумілим для іншого, і зовсім недоречним - для третього. Уявлення про ясність змінюються з поглибленням знань про досліджуване явище. На перших етапах вивчення тих чи інших педагогічних явищ навіть не зовсім досконале їх визначення може бути сприйняте як успіх, тому що воно зроблене самостійно, шляхом аналізу вже існуючих визначень. Але в подальшому, звісно, первинні визначення перестають відповідати новому рівню знання і розуміння досліджуваних педагогічних явищ, видаються все більш розпливчастими і нечіткими. Студенти ж, що вже знайомі з деякими прийомами аналізу і конструювання визначень, можуть самостійно відкоригувати зміст дефініції відповідно до нового рівня розуміння і бачення педагогічних знань.

Результати викладеної вище роботи зі студентами, проведеної вже на першому практичному занятті з педагогіки, при вивченні основних категорій педагогічної науки, можна спостерігати протягом викладання всього курсу. Готуючи матеріал до наступних тем і відповідаючи на запропоновані запитання, майбутні вчителі вже самостійно, даючи визначення до ключових понять теми, намагаються їх проаналізувати, спираючись на раніше одержані навички. Якщо аналізувати динаміку розвитку вмінь студентів, що пов'язані з категорійним аналізом понять, то від першого до другого курсів ці вміння вдосконалюються, усвідомлюються і у більшості другокурсників зростають у достатній мірі. Майбутні вчителі краще орієнтуються в системі педагогічних знань, можуть аналізувати педагогічні категорії різного рівня узагальнення, виділяти основні категорійні ознаки педагогічних понять; при обробці педагогічної літератури вміють визначати базові поняття, ключові слова; швидше знаходять шляхи вирішення запропонованих педагогічних ситуацій, спираючись на особисте розуміння сутності основних педагогічних понять, законів, закономірностей тощо.

Важливою ланкою в процесі формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки є встановлення ними зв'язків та співвідношень між головними педагогічними поняттями. Узагальнюючи одержані знання про сутність головних педагогічних процесів, студенти будують схему взаємовідношень категорій «виховання», «освіта», «навчання». За основу взято традиційний підхід до визначення змісту та обсягу означених понять, а саме:

* «виховання», у широкому його розумінні, є найбільш загальним поняттям, що охоплює всі сфери процесу формування особистості;

* «освіта» - відноситься до виховання як частина до цілого; проте ця категорія не є достатньо конкретною, щоб користуватися нею у повсякденній діяльності;

* «навчання» є ядром освіти, головним шляхом її набуття.

Проілюструвати виявлену залежність можна різними способами. Для прикладу:

а) логічна схема співвідношення понять;



навчання

б) «Педагогічна матрьошка».

Побудова схеми взаємозалежності головних педагогічних понять допоможе студентам глибше усвідомити генетичні зв'язки між педагогічними процесами та явищами.

Для більш глибокого аналітичного вивчення базових понять з педагогіки на основі методів науково-педагогічних досліджень використовується **методика позаконтекстних операцій з поняттями**. Методика складається з п'яти послідовних дослідницьких дій (операцій), які дозволяють всебічно вивчити предмет дослідження.

Дія 1. Упізнавання поняття

Слід визначити, до якого розділу наукової інформації належить поняття, що вивчається. Для прикладу, «пізнавальний інтерес». Поняття належить до педагогіки, теорія навчання, діяльність вчителя щодо стимулювання навчальної діяльності учнів у процесі навчання.

Дія 2. Визначення поняття

Пізнавальний інтерес - це властивість особистості, яка виявляється в активному, емоційно забарвленому ставленні до пізнання предметів, явищ навколишньої дійсності, видів діяльності, що викликається усвідомленням їх значущості.

Дія 3. Визначення обсягу та змісту поняття

Зміст «пізнавального інтересу»: 1) наявність позитивної емоції відносно діяльності; 2) наявність пізнавального боку цієї емоції, тобто те, що ми називаємо радістю пізнання; 3) наявність безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності.

Обсяг - складне психічне явище, що охоплює свідомість, волю та почуття людини.

Дія 4. Побудова логіко-термінологічної моделі

Модель ілюструє взаємозв'язки поняття, що вивчається, з іншими поняттями цієї науки: вище-, нижче- та розташованими поруч (Рис.2.6).

Дія 5. Приклад практичного використання.

Методи стимулювання інтересу до навчання. Пізнавальні ігри. «Що? Де? Коли?»

Проведення відповідної роботи допомагає майбутнім вчителям глибше усвідомити сутність окремих педагогічних понять, які відображають головні педагогічні процеси; знайти місце кожному елементу знань в загальній системі курсу педагогіки.

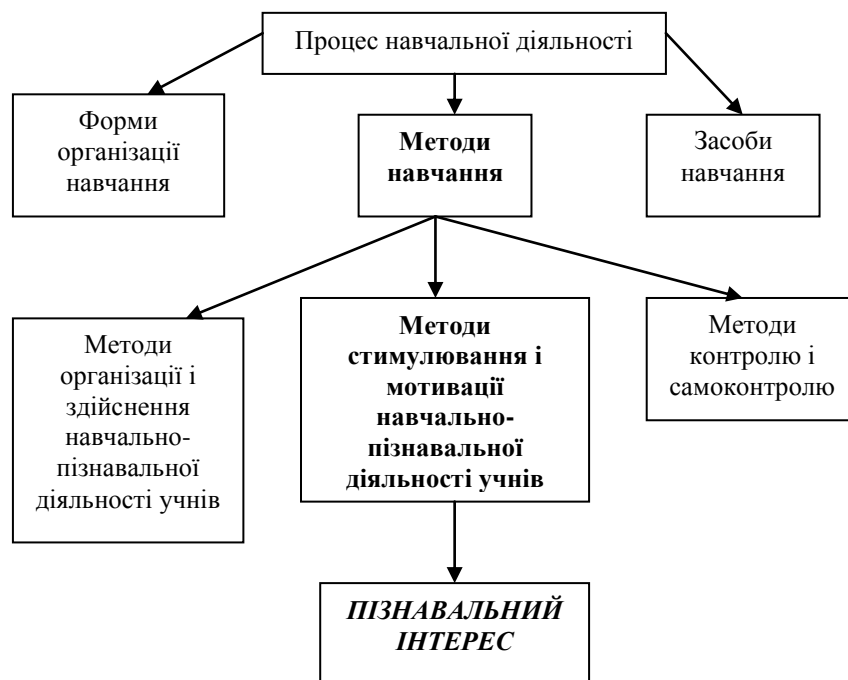


Рис.2.6. Логіко-термінологічна модель взаємозв'язків поняття «пізнавальний інтерес»

Проте, процес формування у студентів базових знань з педагогіки не повинен обмежуватися оволодінням майбутніми вчителями тільки системою основних педагогічних понять. Ґрунтуючись на

глибокому розумінні основних педагогічних процесів та явищ, майбутні вчителі засвоюють основні педагогічні теорії, закони, закономірності тощо. Наводимо приклади планів, за якими працюють студенти, характеризуючи згадані компоненти базових знань з педагогіки.

Що необхідно знати про закон (закономірність)

1. Зв'язок між якими явищами (процесами) відображає закон (закономірність).
2. Формулювання закону (закономірності).
3. Фактичний матеріал, що підтверджує справедливість закону. (закономірності).
4. Врахування та застосування закону (закономірності) у практичній педагогічній діяльності.

Що необхідно знати про теорії

1. Емпіричні матеріали, що стали підґрунтям для розробки теорії.
2. Основні поняття теорії.
3. Основні положення (принципи) теорії. **Ядро теорії.**
4. Коло явищ, які підлягають даній теорії. **Наслідки з теорії.**

Наведені плани являють собою одну з форм теоретичного узагальнення і сприяють розвитку професійного мислення вчителя. Крім того, студенти виконують ряд завдань, які також сприяють процесу узагальнення та закріплення набутих знань.

Для прикладу, заповнити таблицю, користуючись знаннями про відомі педагогічні концепції:

Таблиця 2.6

Цілі виховної діяльності	Педагогічна концепція
1.	Авторитарне виховання.
2.	Вільне виховання
3.	Особистісно-орієнтоване виховання

Можливими варіантами роботи є завдання підготувати і заповнити таблицю:

Таблиця 2.7

Закономірності виховання	Виражає зв'язок між наступними явищами
1.	

Таблиця 2.8

Загальні закономірності виховання	Загальні принципи виховання
1. Цілі, характер і зміст виховання визначаються об'єктивними потребами суспільства, інтересами держави, соціокультурними і етнічними нормами і традиціями.	1. 2.

Ґрунтуючись на висновку Н.В.Кузьміної про те, що педагогічна діяльність є розв'язанням незліченної кількості задач, спрямованих на формування особистості іншої людини, і намагаючись перевірити ступінь засвоєння студентами базових знань з педагогіки на рівні застосування та оцінки, у технологію навчання введено етап розв'язання педагогічних задач і практичних творчих завдань. Проте задачний підхід не буде сприяти розвитку професійного мислення студентів, якщо педагогічні задачі будуються виключно на емпіричному ґрунті (без опори на теорію) і застосовуються в умовах навчання, коли у студентів ще слабко сформований професійний досвід та недостатнім є рівень технологічної підготовки. Розв'язання педагогічних задач як метод навчання потребує глибокої підготовки студентів як з боку теорії, так і з боку практики навчання.

Професійне розв'язання педагогічних задач можливе лише на основі досвіду і знань, які складають предметну основу розумових процесів. Питання про межі знань педагога є надзвичайно складним. Адже у розв'язанні педагогічних задач синтезуються знання різних галузей наук (філософії, педагогіки, психології, методик спецпредмета тощо). Майбутній вчитель має настільки оволодіти професійними знаннями, щоб у необхідні хвилини, навіть не замислюючись про них, мати змогу діяти не інакше, як у відповідності до їх вимог. Система знань сучасного вчителя динамічна та мінлива. Тому володіння навичками самоосвіти, вміння включати у систему, що склалася, нові

елементи і комплекси знань, є невід'ємною рисою діяльності педагога. Декодування наукової інформації стосовно практичних цілей, переведення їх на мову педагогічної техніки - надто важлива функція мислення сучасного вчителя. Виключення її призводить до того, що багато сучасних психолого-педагогічних теорій не стають інструментом педагогічної практики, а педагогічні задачі розв'язуються на побутовому рівні.

Тому, на рівні застосування студентами одержаних теоретичних педагогічних знань при розв'язанні педагогічних задач, необхідною умовою є дотримання ряду вимог, а саме:

- педагогічні задачі, які пропонуються студентам, повинні являти собою дослідницьку проблему, що потребує пошукових методів для її розв'язання;
- інформаційна частина задачі не розкриває її повного розв'язання, проте дає достатній обсяг знань, який разом зі знаннями, що вже набуті студентами, становить необхідну теоретичну базу для розв'язання задачі.

Для прикладу: Задача «Сутність процесу навчання».

Аналіз педагогічних посібників свідчить про те, що в багатьох з них по-різному тлумачиться сутність процесу навчання.

Так, деякі автори вважають, що «навчання визначає спільну діяльність учителя і учнів, коли перші передають знання, вміння та навички..., керують процесом їх засвоєння (викладання), а другі засвоюють ці знання, вміння та навички (учіння). Викладання і учіння - дві взаємопов'язані і взаємозумовлені сторони навчання.

Інші вважають, що навчання являє собою сукупність послідовних дій вчителя і керованих ним учнів, спрямованих на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок, внаслідок чого відбувається розвиток пізнавальних сил, оволодіння елементами культури розумової та фізичної праці, формування основ світогляду і поведінки учня.

Частина науковців стверджують, що навчання - це «активна пізнавальна діяльність, в якій учні під керівництвом вчителя оволодівають знаннями, уміннями та навичками, розвивають свої пізнавальні сили і можливості, формують світогляд».

Запитання:

1. Які підходи до розуміння сутності процесу навчання відображені у наведених визначеннях?
2. Інтерпретуйте наведені визначення з точки зору:
 - а) інформаційно-орієнтованого підходу;
 - б) особистісно-орієнтованого підходу.
3. В якому з визначень найбільш повно відображені суттєві ознаки процесу навчання?
4. В яких співвідношеннях знаходиться поняття «процес навчання» з іншими категоріями педагогіки?
5. Знайдіть місце поняттю «навчання» в загальній логіко-термінологічній структурі педагогічних знань.
6. Дайте своє визначення поняттю «процес навчання», яке відображало б сутність цієї категорії педагогіки.

Структура завдань розрахована на аналіз сутності поняття «процес навчання»; вивчення позицій авторів наведених визначень; послідовне підведення студентів до самостійної побудови визначення поняття «процес навчання» на основі проведеної аналітичної роботи. Такий теоретичний аналіз стимулює інтелектуальні здібності та сприяє формуванню дослідницького типу мислення майбутнього вчителя.

Останнім компонентом запропонованої технології формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки є **контрольно-оцінний** блок. Він вміщує завдання, які допомагають оцінити ступінь засвоєння студентами фактичного матеріалу, виявити недоліки, скоригувати подальшу роботу. Використовуються тестові завдання, самооцінка студентами рівня своїх знань, розв'язування педагогічних задач, методи усного та письмового контролю тощо.

Для прикладу, варіант завдання, за допомогою якого можна з'ясувати рівень суб'єктивної впевненості студентів у ступені оволодіння ними педагогічними знаннями (і, відповідно, поставити перед ними завдання самостійно ліквідувати недоліки в одержаних знаннях). З цією метою студентам пропонується перелік педагогічних понять відповідно до теми занять.

Тема	Головні поняття
------	-----------------

Інструктивна картка [79,102-107].

«Перед вами перелік головних понять з педагогіки, які безпосередньо пов'язані з темами наших занять. Ознайомтесь з наведеними термінами. Віднесіть кожен з них за ступенем зрозумілості для вас до однієї з наступних груп:

1. поняття знайоме, повністю зрозуміле, можу пояснити без утруднень і навести приклади;
2. вважаю, що поняття знайоме, можу пояснити сутність, проте відчуваю деякі утруднення при відборі слів для пояснення та прикладів;
3. здогадуюсь, що означає це поняття, однак маю утруднення у поясненні та наведенні прикладів;
4. загалом чув, проте не замислювався, що воно означає;
5. взагалі не чув, не знаю.

Тепер оцініть ваші суб'єктивні враження, що виникли при роботі з термінами, більш диференційовано. Вам пропонується відобразити свої оцінки в балах за традиційною 5-тибальною шкалою.

Щодо кожного терміну у вас мають бути три оцінки у відповідності до наступних критеріїв:

1. *Рівень «схоплення»*, розпізнавання сенсу даного терміну (5 - абсолютно чітко уявляю, про що йдеться, ..., 1 - не можу навіть здогадатись, що це означає).
2. *Рівень пояснення*, передавання іншим сенсу терміну (5- можу пояснити без будь-яких утруднень, ясно і зрозуміло, ..., 1 - не можу дібрати слів).
3. *Рівень ілюстрування* на прикладах (5 - можу дібрати багато прикладів, ..., 1 - нічого не приходить до голови).

За результатами роботи узагальнення відбувається за наступною схемою (Таблиця 2.12):

Таблиця 2.9

Матриця розрахунків кількісних показників

Тема	Терміни, поняття	Рівень розуміння		Рівень пояснення		Рівень ілюстрування	
		Сума балів	Середній бал	Сума балів	Середній бал	Сума балів	Середній бал

Аналізуючи результати роботи, можна виявити:

- 1) при засвоєнні якого поняття відчувається найбільший дефіцит інформації;
- 2) який вид утруднень найбільше розповсюджений (розуміння, пояснення чи ілюстрація).

Найбільш важливим щодо аналізу результатів є виявлення суб'єктивного рівня сформованості відповідних знань та умінь.

Іншим варіантом навчальних завдань, за допомогою яких можна розв'язати ту чи іншу навчальну мету (підвести студента до висновку про глибину та недоліки у педагогічних знаннях) є завдання «Від А до Я».

Завдання «Від А до Я»

Цей вид роботи виконується у парах. Студенти отримують картки, на яких написані окремі групи літер (наприклад, АБВГД; АМНО; ПРС тощо). Комбінації літер можуть бути різними.

Кожна пара студентів одержує одну картку. Пропонується: за 10 хвилин пригадати і записати якнайбільше педагогічних термінів, що починаються вказаними літерами. Перемому одержує той, хто записав найбільше педагогічних понять.

Завдання можна ускладнити: кожен має право записувати лише ті поняття, сутність яких він може пояснити. Перевірку результатів проведеної роботи можна здійснити партнер або викладач, які можуть запропонувати дати визначення будь-якого слова з одержаного списку.

При перевірці рівня засвоєння студентами базових знань з педагогіки широко використовуються дидактичні тестові завдання. Тест, як правило, складається із завдання на діяльність даного рівня та еталона. Порівняння відповіді студента з еталоном за кількістю правильно виконаних операцій тесту дає змогу визначити коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу, за яким можна судити про завершеність процесу навчання. Тестові завдання поділяються за ступенем складності на наступні рівні:

- * репродуктивний рівень - тести на впізнавання, розпізнавання, класифікацію;
- * адаптивний рівень - тест-підстановка, конструктивний тест, тест «типова задача», тести, в яких студенти заповнюють пропуски, тести на доповнення;

* частково-пошуковий рівень передбачає наявність уміння розв'язувати завдання, використовуючи знання з кількох розділів курсу. Студент самостійно трансформує відомі знання у нові для знаходження оптимальних засобів розв'язання проблеми - тест-задача.

* пошуковий рівень - передбачає наявність умінь формулювати проблему, висувати гіпотезу для її розв'язання, залучати для вирішення проблеми знання з різних розділів курсу, інших навчальних дисциплін. Для тестів цього рівня немає готових еталонів.

I. Репродуктивний рівень: приклади 1, 2, 3.

Приклад 1. Студентам пропонується ряд педагогічних понять і варіантів відповідей, одна з яких є вірною. Треба вибрати правильну відповідь і вказати її номер.

«Цілеспрямований процес взаємодії учнів і вчителя, в ході якого відбувається засвоєння знань, умінь, навичок»:

а) розвиток; б) виховання; в) освіта; г) навчання.

Еталон - г).

Приклад 2. «Виховання - це:

а) спеціально організований тривалий вплив на розвиток даного організму;

б) процес передавання і засвоєння знань, умінь та навичок і способів пізнавальної діяльності;

в) процес становлення особистості під впливом зовнішніх та внутрішніх, керованих та некерованих соціальних і природних процесів.»

Еталон - а).

Приклад 3. «Категорія «виховання передбачає:

а) кількісні та якісні зміни; б) процес; в) формування особистості; г) вплив; д) засвоєння знань, умінь та навичок.»

Еталон - б), в), г).

II. Адаптивний рівень: приклади 4, 5.

Приклад 4.

1. Вставити пропущені слова у наведені визначення педагогічних категорій.

«Навчання - цедвобічний процес.....вчителя та учнів, в ході якого відбувається.....».

Еталон - цілеспрямований, взаємодії, передача знань, умінь та навичок.

Приклад 5. Перерахуйте категорійні ознаки поняття «навчання».

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____ 6. _____

Еталон: 1. Процес; 2. Взаємодія; 3. Цілеспрямована діяльність; 4. Двобічність; 5. Викладання; 6. Учіння.

Приклад 6. Конструктивний тест. Дайте визначення поняття «знання»:

«Знання - це усвідомлений процес засвоєння соціального досвіду (1), результат (2) духовної та матеріальної діяльності, (3) представлений у формі словесно-знакової моделі (4) та способів її використання (5).

III. Частково-пошуковий рівень.

Приклад 7. Підготувати план проведення комбінованого уроку із застосуванням таких методів навчання, які б стимулювали розвиток пізнавального інтересу учнів.

1. _____

2. _____

3. _____

Приклад 8. Тест-задача. Молодий вчитель готується до проведення уроку засвоєння нових знань у 9-х класах, різних за рівнем успішності. Доберіть навчальний матеріал, який би викладався: а) репродуктивним, б) частково-пошуковим, в) творчим способом, відповідно до рівня підготовки учнів.

Урок може бути (з урахуванням спеціальності студентів): з української літератури, математики, хімії, англійської мови тощо.

IV. Пошуковий.

Приклад 9

Один з авторів, піднімаючи питання про виховання естетичних смаків молоді, скаржиться на те, що добра половина молоді, що має музичну освіту, не любить музику. Музична освіта, на його думку, не завжди прищеплює любов до музики. Музичною грамотою можна оволодіти, однак в той же час, можна залишитися емоційно «глухим». Причину такого положення він бачить в тому, що на практиці відбулося змішування двох понять: освіта та виховання.

Як ви вважаєте, чи правий автор, розрізняючи поняття освіта та виховання? В чому специфіка кожного з них? Обґрунтуйте свою відповідь з педагогічної позиції.

Приклад 10

- а) назвіть причини негативного ставлення частини учнів до навчання;
- б) розробіть структуру нестандартного уроку з вашого фаху.

Приклад 11

Тема: Сімейне виховання.

Завдання: сформулюйте актуальну проблему, покажіть шляхи її вирішення.

Отже, представлена технологічна побудова процесу формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки дає змогу:

- * включити студентів у теоретичний аналіз головних педагогічних процесів та явищ, що дозволяє навчити їх науковому пошуку;
- * орієнтує майбутніх вчителів на наукове пояснення педагогічних закономірностей;
- * формує у них науковий підхід до теоретичного вивчення педагогіки та способів застосування дидактичних прийомів у практиці навчання;
- * залучає студентів до роботи вчителя-професіонала, формує у них особливі якості самосвідомості, стилю професійної діяльності, які необхідні для розвитку особистості вчителя і формування індивідуальності професійної діяльності.

2.5. Дослідження особливостей формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки за результатами формуючого експерименту

Формуючий експеримент, мета якого полягала у розробці та практичній перевірці результативності педагогічної технології, спрямованої на формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки, відбувався відповідно до створеної програми протягом 1996-2000 років. Експериментальна робота охоплювала студентів I-III курсів фізико-математичного, природничого та філологічного факультетів Житомирського державного педагогічного інституту ім.І.Франка (загальна кількість студентів 416). Експериментальне дослідження відбувалось за паралельною структурою, тобто було виділено два однорідні об'єкти - експериментальні та контрольні групи (кількість студентів відповідно 216 та 200). В експериментальних групах було введено в дію описану вище технологію формування базових знань з педагогіки, в контрольних групах навчальний процес відбувався за традиційною побудовою. Зіставлення обох об'єктів дослідження проводилось як до експерименту, так і після нього. Це дало можливість порівняти вихідні та кінцеві характеристики процесу оволодіння базовими знаннями з педагогіки і, таким чином, довести ефективність запровадження запропонованої технології побудови навчального процесу.

Узагальнення результатів формуючого експерименту здійснювалось за допомогою комплексу методів, зокрема: методики О.В.Смірнова, заснованої на використанні бальних шкал та відносних частот, яка дала змогу розрахувати рівень сформованості кожного з досліджуваних чинників і лонгітудного методу, які допомогли простежити динаміку змін у досліджуваних сферах діяльності майбутніх вчителів протягом експерименту.

Водночас були застосовані психологічні тести (зокрема, методика Равена), призначені для вивчення логічності мислення студентів, які стали одним з критеріїв розподілу респондентів на групи за рівнем сформованості знань і умінь.

Відповідно до гіпотези дослідження провідними компонентами професійно-педагогічної діяльності щодо засвоєння студентами базових знань з педагогіки є ціннісно-мотиваційний, змістово-понятійний та операційно-діяльнісний. Тому аналіз змін у розвитку відповідних сфер майбутніх вчителів проводився стосовно кожного компонента окремо.

1. Ціннісно-мотиваційний компонент.

В ході діагностичного експерименту було встановлено, що найбільш впливовими чинниками, які спонукають вчителів звертатися до системи базових знань з педагогіки, є:

- * потреба більш глибоко пізнати психологію учня (дитини);
- * потреба глибоко осмислити сутність виховного та навчального процесів;
- * потреба ефективно вирішувати проблеми навчально-виховної діяльності;
- * потреба глибше пізнати закономірності розвитку дитини.

Крім того, опора на базові знання з педагогіки дає змогу підвищити ефективність і якість професійної підготовки вчителя-вихователя (0,9) за рахунок більш тісного зв'язку теорії педагогіки з практичною педагогічною діяльністю (0,9), озброєння студентів ефективними способами самопідготовки і самоконтролю (0,87). Загалом же комплекс базових знань з педагогіки дає

можливість цілісного уявлення про основний зміст нормативних курсів вузівських педагогічних дисциплін (0,87).

Глибоке володіння вчителем ґрунтовними педагогічними знаннями допомагає йому краще усвідомити психологію учня, розібратися в його поведінці (0,96), швидше знаходити оптимальні рішення педагогічних задачних ситуацій у навчально-виховному процесі (0,94), краще усвідомлювати нові концепції виховання і навчання, сучасні технології навчально-виховного процесу (0,94).

Спираючись на виявлені чинники і застосовуючи відповідні методи для стимулювання обов'язку та інтересу студентів до навчання, в ході формуючого експерименту було досягнуто збагачення мотиваційної сфери майбутніх вчителів експериментальних груп стосовно вивчення ними педагогічних дисциплін.

Якщо на початковому етапі експериментальної роботи провідними мотивами у вивченні педагогічних дисциплін для студентів були: сприйняття педагогічних знань як засобу для розширення свого кругозору (0,88), розвитку логічного мислення педагога (0,83) та потреба глибше пізнати оточуюче середовище (0,83), то на заключному етапі мотиваційна сфера студентів експериментальних груп значно розширилась. Провідними мотивами у навчанні для майбутніх вчителів стали: потреба пізнати закономірності розвитку дитини (0,97); психологію учня (0,94), форми та методи навчально-виховного процесу (0,94), швидко знаходити оптимальне рішення педагогічних задачних ситуацій (0,96); що потребує глибокого осмислення сутності навчального та виховного процесів (0,91) та ґрунтовних знань суттєвих педагогічних явищ, педагогічних ситуацій, що виникають (0,91).

У студентів контрольних груп мотивація до вивчення педагогічних дисциплін лишилась майже на рівні вихідних даних. Збільшилась потреба глибше осмислити структуру навчального матеріалу (0,77 проти 0,74) та сутність виховного процесу (0,80 проти 0,76). Крім того, ці студенти розуміють, що володіння системою базових знань з педагогіки дає можливість швидко знаходити оптимальне рішення педагогічних задачних ситуацій (0,81 проти 0,78). Проте, вони не відчують потреби у пізнанні суттєвих ознак педагогічних явищ та педагогічних ситуацій, що виникають (0,80 проти 0,85). Знижується і показник потреби у більш глибокому пізнанні психології учня (0,83 проти 0,85).

Це свідчить про те, що студенти експериментальних груп більш глибоко, ніж представники контрольних груп, усвідомлюють той факт, що для професійного розв'язання педагогічних задачних ситуацій, які складають значну частину практичної діяльності педагога-вихователя, необхідною умовою є глибоке володіння ґрунтовними педагогічними знаннями та досвід професійної діяльності. Саме вони визначають предметну основу тих розумових процесів, що відбуваються у мисленні вчителя під час прийняття оптимального рішення. Вчитель повинен настільки володіти цими знаннями, щоб у необхідні хвилини, навіть не думаючи про них, мати змогу діяти не інакше, як у відповідності до їх вимог.

2. Змістово-поняттєвий компонент.

У процесі формуючого експерименту досліджувався рівень сформованості у студентів базових знань з основних розділів вузівського курсу "Педагогіка". Аналіз результатів проведеної роботи дозволив виявити деякі загальні тенденції процесу набуття майбутніми вчителями знань, які притаманні як студентам контрольних, так і експериментальних груп.

1) Найвищого рівня сформованості у всіх студентів досягають знання з розділів "Теорія виховання" та "Теорія навчання". На нашу думку, це зумовлено: а) орієнтованістю більшості майбутніх вчителів на подальшу роботу в школі; б) побудовою практичних занять з педагогіки у вигляді практикуму; в) наявністю у студентів деякого попереднього досвіду в організації навчально-виховного процесу.

Набуті протягом навчання теоретичні педагогічні знання у поєднанні з можливістю застосування їх у практичній діяльності сприяють ефективному формуванню спеціальних умінь і навичок, необхідних вчителю для здійснення навчально-виховного процесу у школі.

2) Найнижчий рівень сформованості спостерігається щодо знань з розділу "Школознавство" (0,76- експерим. Гр.; 0,53 - контр. Гр.). Це пояснюється тим, що студенти сприймають проблеми керівництва школою як надто далеку перспективу для своєї професійної діяльності. Крім того, на вивчення означеного розділу виділяється невелика кількість годин, що також призводить до того, що більшість відомостей з проблем "Школознавства" лишається поза увагою майбутніх вчителів.

3) Застосування експериментальної технології навчання сприяло вирівнюванню якості набутих знань студентами при вивченні всіх розділів курсу (середні показники становлять: "Теорія виховання" - 0,8; "Школознавство" - 0,78; "Загальні основи педагогіки" - 0,76).

З розділу “Загальні основи педагогіки” найвищого рівня сформованості серед студентів експериментальних груп набули знання особливостей педагогічних професій, ролі та функцій учителя (0,82-0,97) та особливостей учня (дитини) як суб’єкта процесів виховання та навчання (0,81-0,95). Труднощі викликають питання, пов’язані з організацією та методикою застосування на практичних заняттях методів роботи, пов’язаних з аналізом та визначенням головних понять.

Для студентів контрольних груп помітною тенденцією лишається відставання у рівні сформованості знань про методи науково-педагогічних досліджень (0,27-0,78) та міжпредметні зв’язки педагогіки з іншими науками (0,29-0,80). Таким чином, майбутні вчителі, які навчаються у контрольних групах, не завжди можуть визначити місце педагогіки серед наук про людину і не усвідомлюють необхідності для вчителя науково-педагогічних досліджень у школі.

З розділу “Теорія виховання” найвищого рівня сформованості набули знання змісту виховної діяльності у школі (0,98-0,83), форм та методів виховання (0,98-0,85), методики індивідуальної та диференційованої роботи з учнями (0,98-0,82), усвідомлення цілей виховання (0,97-0,80).

Дещо відстає рівень знань з організації виховного процесу (0,95-0,79) та визначення особливостей виховної діяльності педагога (0,95-0,80). Однак загальний рівень сформованості знань у студентів, які досягли середнього та високого рівнів, достатньо високий (від 0,79 до 0,98).

У студентів контрольних груп найнижчого рівня сформованості набули знання закономірностей та принципів виховання дітей різних вікових груп (0,27-0,55-0,80) та знання особливостей виховної діяльності педагога (0,28-0,58-0,79). Крім того, не до кінця усвідомлюють вони і цілі виховання (0,28-0,60-0,83). Проте, досить високого рівня досягли у студентів контрольних груп знання форм та методів виховання (0,30-0,62-0,86). Це пов’язане з тим, що студенти орієнтуються на практичну діяльність, не усвідомлюючи ролі теоретичної підготовки у педагогічній діяльності вчителя.

З розділу “Теорія навчання” студенти експериментальних груп демонструють достатньо високий і досить рівний ступінь сформованості знань. Особливого розвитку набули знання, пов’язані із застосуванням одержаних теоретичних знань у практичній діяльності, а саме: розуміння і застосування форм і методів навчальної діяльності (0,85-0,99), організації індивідуальної роботи з учнями (0,84-0,98), організації процесу навчання (0,83-0,98).

Рівень сформованості відповідних знань у студентів контрольних груп не лише суттєво відстає, але й спостерігається недостатнє усвідомлення цілей та змісту освіти у сучасній школі (0,30-0,60-0,80) та закономірностей і принципів навчання учнів різного віку (0,28-0,58-0,80). Це пов’язане з недостатнім володінням цими студентами психолого-педагогічними знаннями особливостей розвитку дитини в різному віці, стосовно чого здійснюється відбір форм та методів організації навчально-виховного процесу.

Рівень сформованості знань з розділу “Школознавство” у студентів контрольних груп характеризується деяким відставанням від рівня знань з попередніх розділів. Надто низького рівня набули знання принципів управління школою (0,23-0,53-0,78), форм (0,23-0,53-0,76) та методів (0,26-0,55-0,75) керівництва школою.

У студентів експериментальних груп спостерігається тенденція до наближення рівня володіння знаннями з керівництва та управління школою до загального рівня знань. Особливо високо сформовані у них знання цілей (0,80-0,95), методів (0,81-0,95) та принципів (0,81-0,95) управління школою. Значною мірою допомагають студентам в оволодінні названими знаннями набуті в процесі навчання навички аналізу базових понять та володіння методами наукового дослідження.

3. Операційно-діяльнісний компонент.

На початку експериментальної роботи у розвитку операційно-діялісної сфери студентів спостерігались наступні тенденції:

а) найнижчого рівня розвитку набували уміння гностичного, проектувального та конструктивного компонентів діяльності;

б) більш високо були розвинені організаторські та комунікативні вміння.

Це пов’язувалось зі складністю формування відповідних умінь у студентів за умов майже повної відсутності програмного, методичного та технологічного забезпечення вузівського курсу “Педагогіки”, яке стимулювало б розвиток гностичних, проектувальних та конструктивних сфер діяльності майбутніх вчителів. Застосування експериментальної технології формування базових знань з педагогіки у студентів дало змогу не лише підвищити загальний рівень розвитку всіх компонентів діяльності щодо оволодіння уміннями, пов’язаними з цими знаннями, але й досягнути певного вирівнювання ступеня розвитку всіх цих сфер.

Таблиця 2.10

Рівень сформованості визначених педагогічних умінь у студентів експериментальних та контрольних груп

УМІННЯ	РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ (середні показники)		РІЗНИЦЯ
	до експерименту	після експерименту	
Гностичні	0,52-0,60	0,78-0,83	0,20-0,26
Проектувальні	0,48-0,61	0,75-0,81	0,19-0,27
Конструктивні	0,47-0,64	0,75-0,85	0,20-0,33
Комунікативні	0,55-0,69	0,75-0,87	0,16-0,24
Організаторські	0,61-0,73	0,81-0,91	0,17-0,23

У гностичній сфері найбільш суттєві зміни відбулися у рівні розвитку умінь, пов'язаних з навичками аналізу базових педагогічних понять (0,80), здатністю орієнтуватися серед різноманітних підходів до визначення головних понять з педагогіки (0,78), умінням аналізувати педагогічну літературу з метою осмислення позицій різних авторів стосовно визначення оцінки базових знань з педагогіки (0,83). Це призвело до загального підвищення рівня володіння майбутніми вчителями педагогічними теоріями, закономірностями (0,83) та здатності студентів застосовувати набуті знання у процесі аналізу та розв'язування навчально-педагогічних задач (0,81).

У проектувальній сфері найбільш суттєвого зростання рівня сформованості набули уміння проектувати різні методи аналізу категорій педагогіки та фахових наук (0,75 проти 0,48). Це, в свою чергу, стимулювало розвиток здатності усвідомлювати перспективні тенденції змін у сучасній педагогічній науці (0,75), виділяти актуальні педагогічні проблеми та засоби їх розв'язування (0,80), моделювати педагогічні ситуації, виходячи з особистого розуміння глибинної сутності педагогічних процесів (0,81).

У розвитку конструктивної сфери зміни виявились найзначнішими. По-перше, у студентів, завдяки застосуванню логічних методів роботи з поняттями, суттєво зросли уміння виділяти специфічні ознаки педагогічних категорій, явищ та процесів (0,80 проти 0,47). Грунтуючись на цьому, майбутні вчителі досягли значних результатів в умінні конструювати визначення основних понять педагогічної науки, спираючись на особисте їх розуміння (0,83), виділяти на кожному етапі педагогічної діяльності найсуттєвіше, бачити у випадковому факті вияв закономірності (0,85), виділяти та класифікувати базові поняття, закони, закономірності, теорії та принципи науки під час вивчення педагогічної літератури (0,83), визначати особливості авторської позиції стосовно визначення базових педагогічних понять (0,78).

У сфері комунікативних умінь найвищого рівня розвитку набули уміння спонукати учнів до самовиховної діяльності (0,82), виховувати в них позитивне ставлення до учіння, стимулювати розвиток пізнавального інтересу (0,87) та спонукати учнів до учіння (0,90). Це пов'язане з тим, що і у самих студентів сформувалось позитивне ставлення до теоретичних знань, педагогічної теорії, зокрема (0,78 проти 0,57).

У організаторській сфері суттєво зросли уміння студентів стимулювати розвиток в учнів активності, ініціативи у навчально-виховному процесі (0,88) та вчити їх способам розумової діяльності (0,83). Це пов'язане з оволодінням самими майбутніми вчителями активними методами науково-педагогічних досліджень. Крім того, значного рівня розвитку набули уміння виділяти у навчальному матеріалі головне, суттєве (0,90), допомагати учням у засвоєнні знань з фахових предметів (0,90), спільно з учнями організовувати форми та методи виховної роботи (0,91).

Таким чином, аналіз динаміки змін у рівні розвитку у майбутніх вчителів комплексу професійних умінь, пов'язаних з базовими знаннями з педагогіки, свідчить про суттєве підвищення ступеня сформованості всіх компонентів операційно-діяльнісної сфери студентів. Особливо чітко ці зміни можна простежити при порівнянні рівнів сформованості означених умінь у студентів експериментальних груп.

На заключному етапі експериментальної роботи було проведене додаткове опитування студентів експериментальних та контрольних груп з метою виявлення результативності впливу експериментальної та традиційної побудови практичних занять на професійне становлення майбутніх вчителів.

Студенти експериментальних груп зазначили, що застосування технології формування базових педагогічних знань сприяло розвитку у них уміння аналізувати педагогічну та методичну літературу (0,85), виробляти альтернативні підходи до розв'язування різноманітних педагогічних проблем,

ситуацій (0,85), володіти науково-педагогічними методами дослідження (0,86), закріплювати теоретичні знання (0,88), і, як наслідок, ефективніше розв'язувати навчально-виховні завдання.

Відповідно до одержаних результатів оцінювання рівня сформованості у студентів визначених педагогічних знань та пов'язаних з ними умінь, майбутні вчителі були розділені на три групи за наступними критеріями: логічність та аналітичність мислення, об'єктивність, всебічність бачення проблеми, широта та гнучкість мислення, вміння застосовувати одержані знання у практичній діяльності.

Таблиця 2.11

Рівень сформованості базових знань з педагогіки у студентів експериментальних та контрольних груп

ГРУПИ	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Загальна кількість	%	загальна кількість	%	загальна кількість	%
Експериментальні групи	62	28,5	118	54,5	36	17
Контрольні групи	18	9	92	46	90	45

Таким чином, в експериментальних групах високого та середнього рівнів володіння базовими знаннями з педагогіки досягли 83% (180 студентів) , низького - 17% (36 студентів). У контрольних групах відповідно 55% (110 студентів) та 45% (90 студентів). (Рис.2.7)

Одержані результати дають нам право стверджувати, що формуючий експеримент довів ефективність запропонованої технології. Адже, з наукової літератури відомо, що показник оптимальності навчальної методики має дорівнювати 0,7. Тобто, певні знання та уміння мають бути сформованими не менш як у 70% студентів на високому та середньому рівнях. Показник оптимальності представленої технології складає 0,83 (83%).

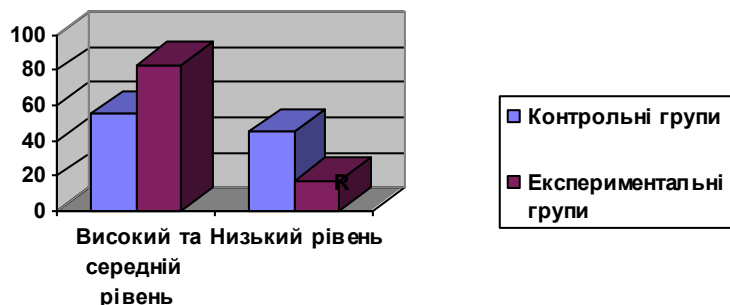


Рис. 2.7. Ілюстрація рівня сформованості базових знань з педагогіки у студентів експериментальних та контрольних груп

Висновки до розділу II

Результати експериментальної роботи, яка здійснювалась відповідно до створеної моделі формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки, дають право стверджувати наступне:

1. Успішність педагогічної діяльності вчителя суттєво залежить від рівня його теоретико-методологічної підготовки.

2. Володіння аналітичними операціями в роботі з педагогічними поняттями формує евристичне мислення вчителя, створює необхідне підґрунтя для творчого виконання ним своїх професійних функцій, спонукає його до самостійного наукового пошуку.

3. Продуктивно працюючі педагоги будують свою навчально-виховну діяльність на підґрунті базових знань з педагогіки у поєднанні із знаннями спеціальними; застосовують науковий підхід, використовуючи науково-педагогічні методи дослідження.

4. Робота з педагогічними поняттями озброює вчителя ефективними методами самопідготовки та самоконтролю, що стимулює їх самостійність у процесі засвоєння педагогічних знань.

5. Ефективність методологічної підготовки майбутнього вчителя залежить від рівня розвитку наступних компонентів пізнавальної діяльності:

- ступеня сформованості мотиваційно-ціннісної сфери (ставлення до педагогічної професії, усвідомлення значущості педагогічних знань, ціннісної орієнтації щодо місця дитини та педагога у навчально-виховному процесі);

- рівня розробленості змісту курсу педагогічної підготовки (змістовно-понятійний компонент), його структурованості, продуманості, чіткості;

- рівня організації операційно-діяльнісного компоненту (застосування активних методів навчально-пізнавальної діяльності, створення структури педагогічних умінь, необхідних майбутньому вчителю в процесі оволодіння базовими знаннями з педагогіки, детальна розробка методичного забезпечення практичних занять курсу).

6. Експериментальну технологію навчання студентів базовим педагогічним знанням можна вважати достатньо ефективною. Кількість студентів, які досягли високого та середнього рівнів сформованості досліджуваних компонентів (знань, умінь) перевищує 70% (показник оптимальності в середньому складає 0,83).

7. Завдяки цілеспрямованому впливу на визначені сфери пізнавальної діяльності студентів відбулись суттєві зміни у розвитку наступних структурних компонентів навчальної діяльності:

* значно збагатилась мотиваційна сфера майбутніх вчителів щодо вивчення теорії педагогіки, основу якої все впевненіше складають потреби глибше пізнати сутність головних педагогічних явищ та процесів (0,91 проти 0,76), закономірності розвитку дитини (0,97 проти 0,85) , форми та методи навчально-виховної діяльності (0,94 проти 0,76) з метою оптимального розв'язання педагогічних задачних ситуацій (0,96 проти 0,78);

* в основі цільових установок майбутнього вчителя формуються орієнтації на ідеї гуманістичної особистісно-орієнтованої педагогіки, побудованої на основах виховання молоді на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів;

* рівень сформованості у студентів експериментальних груп базових знань з педагогіки та пов'язаних з ними умінь випереджає відповідний рівень у контрольних групах та у порівнянні з вихідним рівнем. Помітною є тенденція до вирівнювання якості набутих знань з різних розділів вузівського курсу педагогіки та підвищення рівня сформованості гностичних, проектувальних та конструктивних вмінь, які, як правило, відстають при застосуванні традиційної побудови викладання курсу.

ВИСНОВКИ

1. Педагогічні знання являють собою цілісну систему емпіричного та теоретичного матеріалу, накопиченого впродовж тривалого періоду історичного розвитку суспільства. Проведений аналіз філософської та історико - педагогічної літератури дав нам підставу виділити три головні періоди процесу становлення педагогічних знань, виходячи із ступеня наявності та наукової розробленості основних компонентів означених знань.

I етап, *донауковий*, тривав до XVII століття і характеризувався накопиченням значного фонду емпіричного матеріалу у вигляді окремих розрізнених педагогічних відомостей, як фіксувались у формі вірувань, правил, вимог, традицій, звичаїв, обрядів, що складають нині основу народної педагогіки.

II етап, *концептуальний*, тривав від кінця XVII до початку XX століття і характеризувався створенням окремих теоретичних концепцій виховання і освіти при домінуючій ролі теорії навчання; накопиченням емпіричного матеріалу і досвіду педагогічної діяльності, які створили науково-теоретичне підґрунтя для виявлення педагогічних закономірностей та подальшого узагальнення і систематизації педагогічних знань; виділенням та обґрунтуванням суттєвих компонентів науково-педагогічних знань (принципів, методів, форм організації навчально-виховного процесу). Проте аналіз літератури свідчить про відсутність чіткого розмежування сфер діяльності процесів виховання і навчання; ототожнення понять “виховання”, “навчання”, “освіта”; неможливість цілісної розробки наукових основ педагогіки в контексті рівня розвитку науки того часу.

III етап, *системний*, триває з початку XX століття і характеризується високим рівнем узагальнення, систематизації та структурування педагогічних емпіричних знань, одержаних в результаті проведення численних педагогічних експериментів; подальшим розвитком категорійного апарату науки; створенням цілісних науково обґрунтованих систем організації навчально-виховного процесу; становленням педагогіки як наукової системи.

Отже, нами було зроблено висновок, що становлення системи педагогічних знань відбувалося протягом тривалого періоду часу, поетапно, і кожен період характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів наукових знань, формуванням структури самої педагогічної науки. Педагогічні знання у кожен з періодів відрізнялись такими показниками як змістовність, ціннісність, виділенням певних спонукальних чинників, процесуальними характеристиками, які відображались у способах інтелектуальної діяльності вчителя. Цей процес відрізнявся нерівномірністю розробки змісту головних компонентів знань, що пов'язано з соціально-економічними чинниками розвитку суспільства і підтверджує конкретно-історичний характер самої педагогічної науки.

2. Система знань педагогічної науки є значно ширшою, аніж їх комплекс, що включений у нормативні курси вузівської педагогіки. До програми педагогічної підготовки майбутнього вчителя входять лише ті головні положення науки, теорії і методики виховання та навчання, засвоєння яких дозволяє студентам побудувати для себе систему наукової інформації, яка є необхідною для професійної підготовки педагога-вихователя. Тому, *базовими знаннями з педагогіки* називаємо структуровану сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності, технологій, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань майбутнього вчителя, які необхідні для здійснення навчально-виховного процесу в школі і передбачені нормативними документами як складова стандарту вищої школи, що затверджена Міністерством освіти України. Характерною особливістю базових знань з педагогіки є обов'язковість включення їх до програми з педагогіки для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Аналіз програм з педагогіки, підручників та посібників дозволив нам виділити певну структуру базових знань з педагогіки. За допомогою методу контент-аналізу нами виділено п'ять головних компонентів знань, а саме: 1) категорійний апарат педагогіки; 2) педагогічні теорії; 3) факти педагогічної дійсності; 4) педагогічні закони, закономірності, принципи; 5) знання про способи педагогічної діяльності вчителя-вихователя.

3. Аналіз сучасного стану теоретико-методологічної підготовки вчителя та традиційної загальнопедагогічної підготовки студентів вищих навчальних педагогічних закладів свідчить про те, що в цілому рівень методологічної підготовки майбутнього вчителя є недостатнім. Було виявлено певне відставання та недорозвиненість мотиваційної сфери майбутніх вчителів щодо оволодіння базовими знаннями з педагогіки, яке впливає на подальший рівень розвитку у студентів визначених

педагогічних знань та пов'язаних з ними умінь. Крім того, недостатньо глибоко сформовані у студентів уявлення про сутність головних компонентів педагогічних знань, зокрема, про цілі, закономірності, принципи, форми та методи виховної і навчальної діяльності педагога. Останнє, в свою чергу, впливає на рівень розвитку професійного мислення студентів та на процес формування у них умінь, пов'язаних з аналізом, проектуванням та конструюванням елементів цілісного педагогічного процесу.

На наш погляд, теоретико-методологічна підготовка з педагогіки майбутнього вчителя має бути побудована таким чином, щоб студенти оволодівали основами педагогічної теорії у процесі спеціально організованої діяльності шляхом застосування дослідницьких методів при розв'язуванні педагогічних задачних ситуацій. Така побудова навчального процесу формує евристичний стиль мислення студентів, створює необхідне підґрунтя для наступного творчого використання ними своїх педагогічних функцій, спонукає до самостійного дослідження тих чи інших педагогічних явищ.

4. Створена нами експериментальна модель базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя та здійснена на її основі експериментальна робота дають право стверджувати, що ефективність методологічної підготовки майбутнього вчителя залежить від рівня розвитку наступних компонентів пізнавальної діяльності:

- ступеня сформованості мотиваційно-ціннісної сфери (ставлення до педагогічної професії, усвідомлення значущості педагогічних знань, ціннісної орієнтації щодо місця дитини та педагога у навчально-виховному процесі);
- рівня розробленості змісту курсу педагогічної підготовки (змістово-поняттєвий компонент), його структурованості, продуманості, чіткості;
- рівня організації операційно-діяльнісного компоненту (застосування активних методів навчально-пізнавальної діяльності, науково - педагогічних методів дослідження створення структури педагогічних умінь, необхідних майбутньому вчителю в процесі оволодіння базовими педагогічними знаннями, детальна розробка методичного забезпечення практичних занять курсу).

5. Експериментальну технологію навчання студентів базовим знанням з педагогіки можна вважати достатньо ефективною (показник оптимальності в середньому складає 0,83). Завдяки цілеспрямованому впливу на визначені сфери пізнавальної діяльності студентів відбулись суттєві зміни у розвитку наступних структурних компонентів навчальної діяльності:

* значно збагатилась мотиваційна сфера майбутніх вчителів щодо вивчення теорії педагогіки, основу якої все впевненіше складають потреби глибше пізнати сутність головних педагогічних явищ та процесів, закономірності розвитку дитини, форми та методи навчально-виховної діяльності з метою оптимального розв'язання педагогічних задачних ситуацій;

* в основі цільових установок майбутнього вчителя формується орієнтація на ідеї гуманістичної особистісно-орієнтованої педагогіки, побудованої на основах виховання молоді на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів;

* рівень сформованості у студентів експериментальних груп базових знань з педагогіки та пов'язаних з ними умінь випереджає відповідний рівень у контрольних групах та порівняно з вихідним рівнем. Помітною є тенденція до вирівнювання якості набутих знань з різних розділів вузівського курсу педагогіки та підвищення рівня сформованості гностичних, проектувальних та конструктивних вмінь, які, як правило, відстають при застосуванні традиційної побудови викладання курсу.

5. Представлене дослідження не претендує на повноту та завершеність розв'язання проблеми формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки. Перспективи подальшої роботи ми бачимо у кількох напрямках, а саме:

- у сфері історико-педагогічної науки – глибокої теоретичної розробки потребує аспект становлення та розвитку основних компонентів науково-педагогічних знань як у загальному плані, так і з точки зору окремих педагогічних понять; дослідження впливу філософських систем на розвиток освіти;

- у сфері загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя – потребує подальшого вдосконалення зміст, структура та організація навчального процесу під час викладання циклу педагогічних наук у вищому педагогічному навчальному закладі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ОСНОВНОЇ ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение, 1985. – 448с.
3. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика Любви и Свободы. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 608с.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560с.
5. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества //Новое педагогическое мышление /Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С.144-177.
6. Антология педагогической мысли Украинской ССР /Сост. Н.П.Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640с.
7. Антонова О.Є. Розробка технології навчання майбутніх вчителів базових педагогічних понять //Проблеми освіти: Наук.-метод.зб. – К.: ІЗМН, 1996. – Вип.6. – С.135-143.
8. Антонова О.Є. Методологічна підготовка вчителя як складова професійної майстерності //Нові технології навчання. : Наук.-метод.зб. – К.: ІЗМН, 1998. – Вип.22. – С.30-46.
9. Атантова Л.Й. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917-1931): Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. – К., 1981. – 191с.
10. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: “Высшая школа”, 1980. – 368 с.
11. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: “Высшая школа”, 1976. – 200с.
12. Бабій М.Ф. Формування природничих понять в учнів 5-х класів : Дис. канд.псих.наук.: 19.00.07. – К., 1995. – 185с.
13. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.
14. Багаева И.Д., Кузьмина Н.В., Шапошникова Ю.С. Ценностное отношение к профессионализму педагогической деятельности. – Усть-Каменогорск, 1989. – 161с.
15. Балл Г.А., Таранов Л.Н. Об особенностях основных направлений воспитания //Новые исследования в педагогических науках. – №2. – АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. – С.16-20.
16. Баранов С.П. Сущность процесса обучения: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. №2121 “Педагогика и методика начального обучения”. – М.: Просвещение, 1981. – 143с.
17. Бардин К.В. Как научить детей учиться: Книга для учителей. – Изд.2-е. – М.: Просвещение, 1987. – 112с.
18. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Изд-во “Деловая книга”, 1996. – 344с.
19. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя // Методология педагогики. Сб.статей. – Выпуск 4. – М.: Педагогика, 1997. – С.21-27.
20. Берестовская Л.П. Взаимосвязь теоретических и практических знаний студентов при изучении педагогических дисциплин: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. – Омск, 1997. – 18с.
21. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Просвещение, 1989. – 192с.
22. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. – К.: Момент, 1995. – 71с.
23. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя.: Монографія. – Одеса: Маяк, 1998. – 284с.
24. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.04. – К.,1998. – 440 с.
25. Бичкова Л.В. Формування базових знань з кольорознавства в учителів початкових класів: Дис...канд. пед. наук. : 13.00.04. – К., 1996. – 205 с.
26. Болдырев Н.И. Методика работы классного руководителя. – М.: Просвещение, 1984. – 172с.
27. Бондар В., Руденко Ю. Українська педагогіка. Теорія національної освіти і навчання (дидактика). Проект програми для педагогічних вузів, факультетів //Освіта.- 1998. – 25 лютого-4 березня. – С.3.
28. Бондар С.П. Гуманізація в структурі процесу навчання // “Освіта і управління”. – К.,1998. – Том 2. – № 3. – С. 37 – 40.
29. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 409с.
30. Большая Советская Энциклопедия. – М., 1975. – Т.20. – С.353.
31. Бойко А.М. Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод.зб. /За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: 1997. – 224с.
32. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями). Навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1996. – 232с.
33. Бочарнікова В.М. Стимулююча функція контролю знань, умінь та навичок студентів вищої школи: Автореф. дис...кандидата пед.наук: 13.00.01.- К.: 1999. – 20с.
34. Варфоломева Л.Е., Карпов В.В., Кузьмина Н.В., Лисовский В.Т. Концепция повышения качества подготовки воспитателей, педагогов, преподавателей. //Акмеология 97: научная сессия. – С.-Пб.: Санкт-Петербургская акмеологическая Академия, 1997. – 318с.
35. Введение в специальность: Учебное пособие для студентов педвузов /Под ред. Л.И.Рувинского. – М.: Просвещение, 1988. – 208с.
36. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов педагогических институтов /Под ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239с.
37. Виноградов Н.Д. Педагогика. Основные проблемы и принципы. – М.: Мир, 1922.
38. Военная педагогика и психология /А.В.Барабаншиков, В.П.Давыдов и др. – М.: Воениздат, 1986. – 240с.
39. Воловик П.М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці. – К.: Радянська школа, 1970. – 221с.
40. Вопросы изучения и преподавания психологии. Сб.науч.труд. /Под ред. А.М.Матюшкина и М.Г.Ярошевского. – М.: НИИ Общей педагогики АПН СССР, 1972. – 249с.
41. Вульф В.Б., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. : Учеб. пособ. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 288с.
42. Выготский Л.С. Избранные педагогические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

43. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. - Т.1. - С.251-252.
44. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. - Т.2. - 504с.
45. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - М.: Педагогика, 1984. - Т.4: Детская психология /Под ред. Д.Б.Эльконина. - 432с.
46. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч.пос. - К.: Вища школа, 1995. - 237с.
47. Геллерштейн Л.С. Проблема соотношения биологического и социального в советской педагогике (20-е гг.) //Советская педагогика. - 1981.- №6. - С.109-115.
48. Герbart И.Ф. Избр.соч. - М.: Учпедгиз, 1940. - Т.1, - С.97-98.
49. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / /Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. - М.: "Школа - Пресс", 1995. - 448 с.
50. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. - С.144.
51. Гмурман В.Е. Научное наследие А.С.Макаренки и задачи педагогического образования //Советская педагогика. - 1981.- №3. - С.97-102.
52. Гончаренко С., Мальований Ю. Головне у вихованні - ідеал особистості, здатної приймати рішення //Освіта України. - 1997. - 26 вересня. - С.5.
53. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К., 1997. - 376с.
54. Гуманітаризація загальної середньої освіти. Проект концепції /Авт. С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований. - К., 1994. - 36с.
55. Гупан Н. До періодизації розвитку історико - педагогічного процесу в Україні // Шлях освіти. - К.,1999. - № 1. - С.45-49.
56. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). - М.: Педагогика, 1972. - 424с.
57. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления //Новое педагогическое мышление /Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - С.64-89.
58. Дем'яненко Н. Педагогічна освіта в університетах України (1800- 1910р.) //Шлях освіти. - К.,1997.- №.1 - С.44 - 47.
59. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). - К.: Райдуга, 1994. - 61с.
60. Дидактика :Пер. з нім. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - С.73-74.
61. Дидактика современной школы: Пособие для учителей (Б.С.Кобзарь, Г.Ф.Кумарина, Ю.А.Усый и др.) /Под ред. В.А.Онищука. - К.: Радянська школа, 1987. - 351с.
62. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учебное пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов педагогических институтов /Под ред. М.Н.Скаткина. - М.: Просвещение, 1982. - С.319.
63. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. В кн.: Избр. Пед.соч. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - С.136-203.
64. Довідник здобувача наукового ступеня. Збірник нормативних документів та інформаційних матеріалів з питань атестації наукових кадрів вищої кваліфікації / Упорядник Ю.І.Цеков. - К.: Редакція "Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України", 1999. - 64 с.
65. Додон Л.Л. Задания по педагогике. - М.: Просвещение, 1968. - 224с.
66. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис.... д-ра.пед.наук: 13.00.04. - К., 1996. - 398с.
67. Дубасенюк А.А. Профессиональное становление педагога. - Житомир, 1993. - 106с.
68. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. - Житомир, 1994. - 260с.
69. Дубасенюк О.А. Виховна діяльність педагога: соціально-історичний та психолого-педагогічний аспекти: Монографія. - Житомир, 1997. - 175с.
70. Дубасенюк О.А. Основы теории и практики професійної виховної діяльності педагога.- Житомир, 1994. - 187 с.
71. Дубасенюк О.А., Іванченко А.В., Вітвицька С.С. Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя. Метод. посіб. - Житомир, 1993. - 107с.
72. Дубасенюк А.А. Н.К.Крупская о подготовке педагога //Н.К.Крупская - основоположник педагогической теории обучения и воспитания учащейся молодежи: Сообщ. и тезисы обл. науч.-практ. конф. - Житомир, 1990. - С.6-10.
73. Дубинчук О.С. До проблеми впорядкування педагогічної термінології //Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. - 1994.- №3(4). - С.37-43.
74. Есипов Б.П., Гончаров Н.К. Педагогика: Учебник для педагогических институтов. - Рига, 1947. - 635с.
75. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: Дис.....канд.пед.наук.: 13.00.01. - Харків, 1997. - 181с.
76. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. - М.: Педагогика, 1990. - 168с.
77. Зайчикова Т. Ф.Ф.Королев //Советская педагогика. - 1981. - №6. - С.116-118.
78. Засєкіна Л.В., Кримська Г.І. Технологія формування професійно-творчого мислення майбутнього педагога-фахівця іноземної мови. Збірник задач. - Луцьк, 1998. - 83с.
79. Зоц В.М. Контроль і оцінка (Нотатки з українсько-французького семінару // Шлях освіти. - 1997.- №1.- С.53-55.
80. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів , аспірантів , студентів. - К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. - 302 с.
81. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 144с.
82. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить: Книга для учащихся. - М.: Просвещение, 1986. - 224с.
83. Игнатъева Т.Б. Некоторые вопросы педагогического образования и методики педагогических дисциплин в наследии выдающегося советского педагога С.Т.Шацкого //Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе. Сб.науч.труд. /Под ред. В.Б.Бондаревского. - М.: 1972. - С.227-246.
84. Ильина Т.А. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1968. - 572с.
85. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. - М.: Просвещение, 1984. - 496с.
86. Історія педагогіки. Навч.пос./За ред. М.С.Гриценка. - К.: Вища школа, 1973. - С.447.
87. Казакова М.Ф. Пути оптимизации усвоения студентами научных понятий (на примере изучения психологии) //Студент на пороге ХХІ века.: Монография. - М.: Изд-во УДН, 1990. - 152с.

88. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч. - М., 1982. - С.2-9.
89. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. Навч. посіб. - К., 1997. - 304с.
90. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч.посіб. - К., 1993. - 320с.
91. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. - М.: Знание, 1989. - 80 с.
92. Класний керівник у сучасній школі.: Метод.посіб /В.М.Оржиховська, О.І.Пилипенко та ін. - К., 1996. - 156с.
93. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. - М., 1989. - 416с.
94. Кондратенко Е.В. Становление и развитие теории воспитания как учебного предмета в системе подготовки учителя (1920-1980): Автореф. дис....канд.пед.наук: 13.00.01. - М.,1998. - 16с.
95. Кондратюк Г.А. Формування в учнів II – VII класів загальноосвітньої школи системи знань з основ техніки (дидактичні аспекти): Дис....канд. пед. наук у формі наук. доповіді: 13.00.01. - К., 1993. - 24 с.
96. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1987. - 144с.
97. Концепція національного виховання //Освіта. –1994.- 26 жовтня - С.5-6, 11-12.
98. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. - К.: Школяр, 1997. - 150с.
99. Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. - М.,1973. - С.194.
100. Корнилов В.А. Новые подходы к педагогическому образованию //Советская педагогика. -1990. - №6. - С.76-81.
101. Королев Ф.Ф. Воспитательные задачи школы. - М., 1930. - 80с.
102. Королев Ф.Ф. Проблемы социалистической педагогики. - М., 1973.
103. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. Учебное пособие. - М., 1986. - 208с.
104. Коршунова Н.Л. Зачем нужна однозначность научных понятий //Методология педагогики. Сб.статей. - М.: Педагогика, 1997. - С.85-91.
105. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки (курс лекцій):Навч.пос. для студентів педагогічних навчальних закладів та ун-тів. - Тернопіль, 1994. - 358с.
106. Краевский В.В., Кутьев В.О. Методология педагогики: о чем спорим? //Методология педагогики. Сб.статей. - М.: Педагогика, 1997.- Выпуск 4. - С.5-20.
107. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. - Т.2. - С.364.
108. Курило В.С. Периодизація процесів становлення і розвитку системи освіти і педагогічної думки східно-українського регіону в ХХ сторіччі // Освіта на Луганщині. - № 1 (10). - 1999. -С.16-22.
109. Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ //Советская педагогика. - 1991.- №11. - С.81-86.
110. Кутьев В.О. Методология педагогики: какая она сегодня //Советская педагогика. -1990. - №6. - С.65-70
111. Левина М.М. Интеллектуализация учебного процесса в педагогическом вузе и его связь с интегративными тенденциями профессиональной подготовки учителя //Совершенствование профессиональной подготовки учителя. - Ярославль, 1989. - С.3-10.
112. Лекції з педагогіки. Навч.-метод.посіб. - К., 1997. - 267с.
113. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М., 1992. - 528с.
114. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання (навч.пос. для студ.пед.навч.закл.). - Харків, 1997. - 338с.
115. Лозова В.І., Москаленко П.Г. Троцько Г.В. Педагогіка. Розділ “Дидактика”.: Навч.-метод.посібник для викладачів, аспірантів, студентів пед.інститутів, учителів шкіл. - К., 1993. - 140с.
116. Локшина С.М. Краткий словарь иностранных слов. - М.: “Русский язык”, 1977. - 351 с.
117. Лопус Джейн С. Зміст економічної освіти в старшій школі США //Географія та основи економіки в школі. -1997. - №4. - С.36.
118. Лубенец Т. Педагогические беседы. - С.-Пб., 1913.
119. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико – методологічний аспект): Автореф. дис.д-ра. пед. наук: 13.00.01. - К.,1995. - 48 с.
120. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г.Мороза. - К.: МАУП, 1994. - 196 с.
121. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985рр.) – К., 1992. - 196с.
122. Макаренко А.С. :Твори в 7т. - К., 1954. - Т.5.
123. Макаренко А.С. О воспитании. - М., 1990. - 415с.
124. Мартинюк І.В. До питання про сутність національного виховання //Нові технології виховання. Зб.наук.статей. - К., 1995. - С.21-27.
125. Мартинюк І.В. Національне виховання: теорія і методологія. Метод.посіб. - К., 1995. - 160с.
126. Материалистическая диалектика: Краткий очерк теории /П.Н.Федосеев, И.Г.Фролов, В.А.Лекторский. - М., 1980. - 287с.
127. Методы социальной психологии /Под ред. Е.С.Кузьминой, В.Е.Семенова. - Л., 1977. - 175с.
128. Мойсеюк Н.С. Педагогіка. Навчальний посібник: 2-е вид. - К.,1999. -350 с.
129. Москаленко Н.В. Управління процесом формування якостей знань учнів гуманітарної гімназії: Автореф. дис....канд.пед.наук: 13.00.01. - К., 1995. - 24с.
130. Монозон Э.И. Основы педагогических знаний. - М., 1986. - 200с
131. Мудрость воспитания. Книга для родителей /Сост. Б.М.Бим-Бад, Э.Д.Днепров, Г.Б.Корнетов. - М., 1987. - 288с.
132. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат /Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С. Сухобской – М., 1990. - 102с.
133. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: Дис....д-ра пед. наук: 13.00.01. - К., 1995. - 544 с.
134. Нагорна Г.А. Профессиональное мышление учителя. - К.; 1995. - 330 с.

135. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): Навч. пос. /О.В.Сухомлинська та ін. – К., 1996. - 304с.
136. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. – М., 1974. - 560с.
137. Немов Р.С. Психология. Учебное пособие для учащихся педагогических училищ, студентов пединститутов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. – М., 1980. - 301с.
138. Непомнящая Э.А. Формирование мотивов учебной деятельности при обучении общенаучным дисциплинам на 1 курсе вуза: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1977. - 17с.
139. Нові педагогічні поняття: англо-польсько-український словник /Уклад. А.В.Василюк, Л.Г.Коваль, А.Яновський. – Ніжин, 1999. - 22с.
140. Новое педагогическое мышление /Под. Ред. А.В.Петровского. – М., 1989. - 280с.
141. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) /Под ред. Л.В.Занкова. – М., 1975. - 440с.
142. Общие основы педагогики /Под ред. проф. Ю.В.Гербева. – М., 1980.
143. Общие основы педагогики /Под ред. Королева Ф.Ф., Гмурмана В.Е. – М., 1967. - 390с.
144. Огієнко І.І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. – К.: Довіра, 1992. – 141 с.
145. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польского Л.Г.Какуровича, Н.Г.Горина. – М., 1990. - 382с.
146. Орієнтовний зміст виховання в національній школі: Методичні рекомендації /За ред. Є.І.Коваленко. – К., 1996. - 136с.
147. Основы педагогического мастерства /Под ред. И.А.Зязюна. – М., 1989. - 302с.
148. Основы вузовской педагогики: Уч.пособ. для студентов университета /Под ред. Н.В.Кузьминой, И.А. Урклин. – Л., 1972. - 308с.
149. Основные педагогические понятия.: Учебно-методические материалы для студентов педагогических вузов. – Нежин, 1988. - 19с.
150. Основи національного виховання: Концептуальні положення /В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергійчук та ін. – К., 1993. - 152с.
151. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Г. Педагогічні технології: Навч. пос. для вузів. – К., 1995. - 253с.
152. Педагогика /Под ред. П.Н.Груздева. – М., 1940. - 374с.
153. Педагогічний пошук /Укл. Г.М.Баженова. – К., 1989. - 544с.
154. Педагогика школы: Учеб. пос. для студ. пединститутов /Под ред. Г.И.Щукиной. – М., 1977. - 384с.
155. Педагогика /Под ред. Л.Р.Болотиной, Л.Г.Семушиной. – М., 1984. - 288с.
156. Педагогика /Под ред. Г.Нойнера, Ю.Бабанского. – М., 1984. - 368с.
157. Педагогика школы. Учебное пособие для студентов пединститутов /Под ред. И.Т.Огородникова. – М., 1978. - 320с.
158. Педагогика. Учебное пособие для студентов пединститутов /Под ред. Ю.К.Бабанского. – М., 1988. - 479с.
159. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /Под ред. В.А.Сластенина. – М., 1997. - 512с.
160. Педагогика: Учебное пос. Для студентов пед. ин-тов /С.П.Баранов, Л.Р.Болотина, В.А.Сластенин. – М., 1986. - 336с.
161. Педагогіка /За ред. А.П.Кондратюка. – К., 1978.
162. Педагогіка /За ред. М.Д.Ярмаченка. – К., 1986. - 540с.
163. Педагогический словарь. – М., 1960. – Т.3. - С.17.
164. Педагогічна майстерність: Підручник /І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. – К., 1997. - 349с.
165. Педагогическая энциклопедия. – М., 1929.
166. Педагогическая энциклопедия. – М., 1966. – С.153, 389.
167. Петров Ю.А. Культура мышления. – М.: МГУ, 1990. - 68 с.
168. Петров Ю.А. Азбука логического мышления. – М.: МГУ, 1991. – 79 с.
169. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пос. для студентов пед. ин-тов. – М., 1981. - 528с.
170. Подготовка студентов к воспитательной работе в школе: Межвуз. сб. науч. тр. – Кострома, КГПИ им. Н.А.Некрасова, 1992. – 125 с.
171. Подласый И.П. Аксиомы педагогики //Народное образование. – М.: Педагогика, 1991.- №1,2. – С. 19-25.
172. Подласый И.П. Педагогика. – М., 1996.
173. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В2 кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
174. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В2 кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999.- Кн.2: Процесс воспитания. – 256 с.
175. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. – М., 1995. - 256с.
176. Практикум по педагогике: Учебное пособие для студентов педагогических институтов /Под ред. З.И.Васильевой. – М., 1988. - 144с
177. Практикум з педагогіки: Навч. посіб. /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченко. – К., 1996. - 432с.
178. Проблемы методологии педагогики и методики исследований /Под ред. М.А.Данилова, Н.И.Болдырева. – М., 1971. - 352с.
179. Програма з педагогіки / Інтегрований курс теорії та історії педагогіки. Альтернативний варіант/: Проект /Авт.- укл. А.М.Бойко, І.Ф.Кривонос, В.С.Лутфуллін та ін.- К.: ІСДО, 1996. 56 с.
180. Программы для первого концентрa школ второй ступени (5,6,7 годы обучения): Изд-е 2-е. – М., 1925. - 223с.
181. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. – С.-Пб., 1994. - 55с.
182. Программы педагогических институтов. Педагогика. – М., 1987. - 22с.
183. Програми педагогічних інститутів. Теорія педагогіки. – К., 1991. - 40с.
184. Програми педагогічних інститутів. Теоретичні основи педагогічного процесу. – К., 1991. - 22с.
185. Про педагогічну теорію //Шлях освіти. -1998. - №3. - С.5.
186. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. Навч. посіб. для студентів пед. фак-тів. – К., 1998. - 199с.
187. Психология: Учебник для педагогических институтов /Под ред. А.А.Смирнова, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна. – М., 1962. - 559с.

188. Пунский В.О. Азбука учебного труда: Книга для учителя. Обобщение передового педагогического опыта. – М., 1988. – 144с.
189. Пустовойтов В.В. Педагогические условия становления целостного знания будущего учителя: Автореф. дис....канд.пед.наук: 13.00.01. – М., 1997. – 16с.
190. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у країнах західної Європи в другій половині XX століття: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 354 с.
191. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.: Монографія. – К., 1997. – 79с.
192. Равкин З.И. Тенденции развития методологических проблем советской педагогики в период зрелого социализма (середина 60-х-70-е годы) //Советская педагогика. – 1981- №3. – С.44-52.
193. Родина В.Ю. Ориентировочный комплекс заданий для экспресс-диагностики уровня сформированности некоторых учебных умений студентов //Студент на пороге XXI века. Монография. – М., 1990. – 148с.
194. Розвиток народної освіти і педагогічної думки в Україні. Нариси /За ред. М.Д.Ярмаченка.- К., 1991. – С. 91.
195. Романова М.В. Формирование продуктивного мышления и конструктивных умений у студентов педагогических вузов: Автореф.дис....канд.пед.наук.13.00.01. – Саратов, 1997. – 26с.
196. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельникова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. Навч.-метод.посіб. – К., 1998. – 143с.
197. Савенкова Л.О. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування. Монографія. – К., 1997. – 128с.
198. Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Навч. посіб. до курсу “Історія педагогіки”. – Суми, 1998. – 120с.
199. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
200. Семенов В.Е. Качественно-количественный анализ документов (контент-анализ) //Методы социальной психологии. – Л., 1977. – С.43-60.
201. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К., 1997. – 124с.
202. Сковорода Г.С. Благородний Еродій //Антология педагогической мысли Украинской ССР.- М.: Педагогика, 1988.- С.143-151.
203. Сластенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя //Советская педагогика.- 1990. - №7. - С.82-87.
204. Смирнов А.В., Смирнова Р.А. Статистическая обработка анкет, содержащих бальные шкалы //Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: Межвуз.сб.науч.труд. - Кострома, 1990. - С.117-121.
205. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.,1999. – 416 с.
206. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – Л., 1977. – 136с.
207. Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя. Сб.науч.труд /Под ред. С.Н.Батраковой. - Ярославль, 1989. - 140с.
208. Сорокин Н.А. Дидактика. Учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов. – М., 1977. – 222с.
209. Социальная педагогика: теория, методика, опыт. - Свердловск, 1989.
210. Спирин Л.Ф. Эвристическая программа накопления информации о формировании профессионально-значимых качеств у будущих учителей.- Кострома, 1989.- 17 с.
211. Спиркин А.Г. Основы философии: Учеб. пособ. для вузов. – М.: Политиздат, 1988.- 592 с.
212. Степаненков Н.К. Педагогика: Учеб. пособие. – Мн.: Скаун В.М., 1998. – 448 с.
213. Студенческое самоуправление: социально-психологические аспекты /А.С.Чернышев и др. - Воронеж, 1990. - 104с.
214. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К., 1997. – 232с.
215. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. Навч. посіб. – К., 1996. – 288с.
216. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ /Под ред. Н.Ф.Талызиной. – М., 1984. – 472с.
217. Струманський В.ПР. Виховна робота в національній школі. Навч.посіб. – К., 1997. – 184с.
218. Студент на пороге XXI века. Монография /Отв.ред. Н.И.Рейнвальд. – М., 1990. – 152с.
219. Сухомлинська О.В. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі України //Шлях освіти. - 1998. - №3.- С.3-4.
220. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні //Цінності освіти і виховання. Наук.-метод.зб. /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С.3 – 8.
221. Тофтул М.Г. Логіка. Посібник для студентів вищих навч.закл. – К., 1999. – 336с.
222. Трухін І.О. Про мету виховання //Рідна школа. - 1991. - №5.- С.35-37.
223. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
224. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы.: Избранные педагогические сочинения: В 2т. – М., 1976. – Т.1.
225. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 8т. – Л., 1948. – Т.3.
226. Ушинский К.Д. Три элемента школы .: Твори в 6т. – К., 1954. – Т.1.
227. Фіцула М.М. Педагогіка Навч. посібник для студентів пед. навч. закладів. – Тернопіль: Підручники і посібники,1996. – 140 с.
228. Философский словарь или краткое объяснение философских и других выражений. – К., 1876.
229. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
230. Фрадкин Ф.А. К вопросу о теоретических и эмпирических понятиях в педагогике //Советская педагогика. - 1977. - №5. - С.109-113.
231. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991. – 288с.
232. Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб.пособ. – М., 1999. – 519 с.
233. Хоменко Е.А. Логика. Учеб. пособ. – М., 1971. – 192 с.
234. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К., 1998. – 200с.
235. Холмогорцев П.К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе /Под ред. В.Б.Бондаревского. – М., 1972. – С.109-128.
236. Хрестоматия по истории школы и педагогики России. Учеб. пособ. /Под ред. Ш.И.Ганелина. – М., 1974. – 527с.

237. Штых И.В. Подготовка студентов педагогического вуза к применению инновационных технологий учения (общепедагогический аспект): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. - Саратов, 1998. - 23 с.
238. Shulmun L.S. Knowledge and Teaching; Foundation of the New reform// Harvard Educational. Review. – 1987. - №57 (1). – P. 1-22. – С. 8; 15.
239. Tomlinson J. Teachers and Value // British Journal of Educational Studies. – 1995. – Vol. XXXXIII. - №3. – P. 308-317. – С. 307.
240. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain N.Y., 1956.
241. Основы марксистско-ленинской философии: Учебник. - М., Политиздат, 1978. – 463 с.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА РОБОЧИЙ ЗОШИТ

ТЕМА 1.1. ПРЕДМЕТ ТА ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

МЕТА: сприяти засвоєнню студентами теоретико-методологічних підходів до вивчення педагогічних наук, предмета, основних понять та категорій педагогіки; навчити їх здійснювати категорійний аналіз базових понять; сприяти розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів.

ОБЛАДНАННЯ: логічна опорна схема основних понять курсу педагогіки, роздатковий матеріал, підручники з педагогіки, словники, тестові завдання.

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: педагогіка, предмет вивчення педагогіки; методологія, методологічні основи педагогіки; основні категорії педагогіки: виховання, освіта, навчання, розвиток особистості; структура педагогічної науки, галузі педагогіки.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.

ТЕОРЕТИЧНІ МЕТОДИ: категорійний аналіз понять «виховання», «освіта», «навчання», «розвиток» шляхом співставлення, порівняння, аналізу, синтезу, явних визначень означених понять; конструювання визначень.

ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ: розв'язання педагогічних задач, пов'язаних з понятійним апаратом педагогіки, моделювання педагогічних понятійних ситуацій, проблемні питання, тестові завдання.

ПЛАН ЗАНЯТТЯ

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Предмет педагогіки.
2. Методологічні основи педагогіки.
3. Основні етапи розвитку педагогіки.
4. Основні категорії педагогіки.
5. Галузі педагогіки. Зв'язок педагогіки з іншими науками.

II. Практична частина:

1. Здійснити категорійний аналіз основних понять педагогіки, а саме: “виховання”, “освіта”, “навчання”, “розвиток”.

2. За допомогою практичних та тестових завдань перевірити рівень засвоєння студентами ключових понять теми.

III. Підведення підсумків заняття.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
2. Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття”. – К.: Райдуга, 1994.
3. Закон України “Про Освіту” //Голос України. - 1996.- 25 квітня. – С.1-3.
4. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва. – К., 1983.- Ч.1.
5. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М., 1987.
6. Концепція 12-річної загальноосвітньої школи. -
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: “Шкільний світ”, 2001.
8. Педагогіка /Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988. – Гл.1.
9. Педагогіка /За ред. М.Д. Ярмаценка. – К.,1986. – Розд.1.
10. Педагогіка /Под ред. В.А.Сластенина. – М.,1997. - С. 72-92.
11. Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн.1. “Общие основы”. – 576 с.
12. Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад //Освіта. - 1993. - 3 вересня.
13. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 2-ге доповнене і перероблене /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – С.11-30.
14. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.,1999. – 416 с.
15. Фіцула М.М. Педагогіка. – К., 2000. – С. 9-25.
16. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., 1999. - Розд.1.

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ОБОВ'ЯЗКОВОГО КОНСПЕКТУВАННЯ

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология: Предисловие //Хрестоматия по истории школы и педагогики в России /Под ред. Ш.И. Ганелина. – М., 1974. – 527 с.
2. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы //Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1976. – Т.1.

ПІДГОТУВАТИСЯ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА РІВНЯМИ

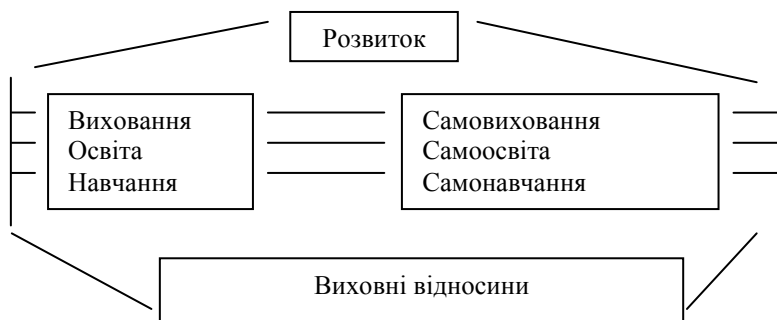
РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

1. Охарактеризуйте основні етапи розвитку педагогічної науки: період, представники, основні поняття.
2. Дайте визначення понять “педагогіка”, “предмет вивчення педагогіки”. У чому полягає специфіка предмету педагогічної науки?
3. Що називають методологією науки? Назвіть основні елементи методологічних основ педагогіки.

4. Дайте визначення основних категорій педагогіки: "виховання", "освіта", "навчання", "розвиток".

5. Відомо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки до основних категорій педагогіки більшість дослідників відносять такі поняття: виховання, освіта, навчання, розвиток, самовиховання, самоосвіта, виховні відносини. *Закінчити схему взаємозв'язків названих категорій (домалювати стрілки):*

6. З якими науками педагогіка має зв'язки? У чому вони полягають і яке мають значення для розробки теорії виховання?



7. З яких компонентів складається структура педагогічної науки? *Закінчити схему.*



КОНСТРУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

1. Проаналізуйте інформацію про розвиток педагогічної науки і заповніть таблицю:

Етапи розвитку педагогічної науки	Головні компоненти педагогічних знань, які набували розвитку у визначені періоди	Основні педагогічні поняття	Видатні педагоги, найвизначніші педагогічні твори
I етап -			
II етап -			
III етап -			

2. Визначену галузь знань називають наукою, якщо вона відповідає ряду критеріїв, основні з яких наводяться нижче. Проаналізуйте, як виконуються ці умови для педагогіки. *Заповніть таблицю за схемою:*

№/п	Критерії науковості	Педагогіка
1.	Чітко визначено предмет вивчення	
2.	Наявні об'єктивні методи дослідження явищ і процесів	

3.	Зафіксовані об'єктивні зв'язки (закони і закономірності) між явищами і процесами, що становлять предмет вивчення	
4.	Виявлені закони і закономірності дозволяють передбачати (прогнозувати) майбутній розвиток подій	

3. Здійсніть категорійний аналіз основних понять педагогіки ("виховання", "освіта", "навчання", "розвиток") за такою схемою:

а) уважно ознайомтеся з наведеними у словничку визначеннями основних педагогічних категорій; порівняйте, зіставте і виберіть такі суттєві ознаки, які, на Ваш погляд, найбільш повно характеризують сутність кожного з запропонованих понять (категорійні ознаки). Для кожної з категорій заповніть таблицю за Зразком 1:

Зразок 1

№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

б) окресліть підходи різних авторів до визначення кожного з запропонованих понять. Чим зумовлена різноманітність цих підходів?

в) спробуйте сконструювати своє особисте визначення кожної педагогічної категорії, користуючись обраними категорійними ознаками і наступними правилами визначення понять:

Правило 1: "Поняття, що визначається, і поняття, через яке воно визначається, повинні бути взаємозамінюваними".

Якщо в якомусь контексті зустрічається одне з цих понять, то завжди повинна існувати можливість замінити його іншим. При цьому контекст, який був істинним до заміни, повинен залишитися таким само і після нього. Прикладом можуть стати наступні твердження:

С. "В процесі виховання формується особистість людини"

Д. "В процесі цілеспрямованого впливу вихователя на вихованця формується особистість останнього".

Правило 2: «Права і ліва частини визначення мають бути співвимірними, тобто однаковими за обсягом».

Порушення правила співвимірності визначення спричинює помилки «надто широкого визначення» і «надто вузького визначення». Перший вид названої помилки виникає за умови відсутності у визначаючому понятті однак, специфічних для поняття, що означається. Для прикладу: «Виховання - це цілісний процес становлення людини». Таке визначення є «надто широким», оскільки у визначаючій частині відсутні специфічні ознаки, що відрізняють «виховання» від інших педагогічних понять.

Правило 3: "Визначення не повинно будуватися за схемою кола, тобто, не можна визначати поняття саме через себе або через таке інше поняття, яке, в свою чергу, визначається через нього ж".

Порушення цього правила веде до логічної помилки - тавтології. Вона наявна, наприклад, в таких визначеннях:

С. "Розвиток - це розвиток, а не сталість";

Д. "Формування особистості є результат її розвитку, бо розвиток веде до її становлення".

Головним завданням визначення є розкриття змісту невідомого поняття, що зробить його відомим. Тавтологія ж є словосполученням, яке містить "замкнений круг", тобто, пояснює невідоме поняття через нього ж. В результаті, невідоме так і залишається невідомим. Таким чином, тавтологія не виконує функцій визначення, бо не розкриває змісту поняття. Щоб запобігти цій помилці у визначеннях, студенти мають завжди пам'ятати, що поняття, яке ми визначаємо, і поняття, через яке воно визначається, хоча і є рівними за об'ємом, але зовсім не тотожні за своїм змістом; вони являють собою самостійні поняття.

Правило 4: «Визначення має бути ясным за змістом, тобто не повинно містити в собі двозначності чи полізначності».

Правило ясності порушується тоді, коли замість теоретичних, понятійних визначень вдаються до образних, художніх засобів, характерними рисами яких є інакомовність, багатозначність, символічність. Для прикладу: «Виховання є прикрасою у щасті та схованкою у біді» (Демокрит).

Правило 5: "Визначення не повинне бути суто негативним".

Метою визначення є знаходження відповіді на запитання: що являє собою об'єкт чи явище? Для цього необхідно виявити і назвати у стверджувальній формі їх суттєві ознаки. Негативне визначення фіксує тільки відсутні ознаки, тобто, вказує на те, чим вказаний об'єкт не являється. Для прикладу: "Розвиток - це процес, який не є сталістю".

Правило 6: "Визначення має бути зрозумілим, чітким, коротким".

Це означає, що у визначаючій частині можуть використовуватись тільки поняття, знайомі і зрозумілі для тих, на кого розраховане визначення. Воно повинно бути стислим, бо надміру багатослівне визначення виходить за межі свого призначення і може перетворитися на простий опис. Визначаючи поняття, не можна припускати двозначності, розмитості термінів, які можна по-різному інтерпретувати. Бажано також, щоб, конструюючи визначення, студенти не користувались образами, метафорами, порівняннями, тобто словами, що не додають твердженню однозначності і ясності його розумінню. Нечітке визначення призводить до поверхневих уявлень про сутність предмету чи явища та плутанини. Точність визначення поняття вимагає також його однозначності на протязі всього пояснення.

А. Визначення поняття "виховання":

- Процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. [3,53]
- Цілеспрямоване формування особистості, суть якого полягає у виробленні світогляду, моральних якостей, естетичних ідеалів, та сприяє її фізичному розвитку і підготовці до суспільно-корисної праці. [8]
- Процес цілеспрямованого формування особистості в умовах спеціально організованої виховної системи, яка забезпечує взаємодію вихователів і вихованців. [17,16]
- Цілеспрямований і систематичний вплив на розвиток людини з метою підготовки її до виконання конкретних ролей у системі суспільних відносин. [10,13]
- Систематичний і цілеспрямований вплив вихователя на вихованців з метою формування у них рис і якостей особистості, необхідних суспільству. [14,9]
- Процес цілеспрямованого керівництва формуванням всебічно розвиненої людини у системі навчально-виховних закладів. [15]
- Процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відношень, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки у суспільстві. [11,9]
- Спеціально організований педагогічний вплив на особистість, що розвивається, з метою формування соціальних властивостей і якостей, які визначаються суспільством. [19,79]
- Спеціально організована діяльність педагогів і вихованців спрямована на реалізацію цілей освіти в умовах педагогічного процесу. [12,86]
- Цілеспрямоване створення умов для різнобічного розвитку і саморозвитку людини, набуття нею соціальності. [2,22]

ВИХОВАННЯ		
№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Сформулюйте власне визначення поняття „виховання”, використовуючи виділені категорійні ознаки.

ВИХОВАННЯ – це _____

Б. Визначення поняття «освіта»:

- Процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. [3,241]
- Система знань, умінь і навичок, здобутих людиною у навчальних закладах у процесі навчання; загальний рівень знань, культури у суспільстві. [1,16]
- Процес і результат оволодіння учнями системою наукових знань та пізнавальних умінь і навичок, формування на цій основі світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвитку її творчих сил і здібностей. [11,9]
- Такий бік виховання, котрий полягає в оволодінні системою наукових та культурних цінностей, накопичених людством. [12]
- Цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянином визначених державою освітніх рівнів. [7,8]
- Єдиний процес фізичного і духовного формування особистості, процес соціалізації, що свідомо орієнтований на деякі ідеальні образи, на історично обумовлені, більш-менш чітко зафіксовані у суспільній

свідомості соціальні еталони (спартанський воїн, добродійний християнин..., гармонійно розвинена особистість). [12]

- Творення Людини; зафіксоване досягнення рівня культури, загальних чи професійних знань, набутих у процесі навчання (початкова, середня, вища); діяльність, спрямована на відповідне досягнення; система навчальних, наукових і методичних органів та закладів, що її забезпечують (система освіти). [2]
- Процес і результат цілеспрямованого інформаційного окультурення суб'єктів діяльності заради утвердження соціально-культурної форми життя. Отже, освіта є процесом і результатом цілеспрямованого формування культури людини. [7,16]

ОСВІТА		
№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Сформулюйте власне визначення поняття „освіта”, використовуючи виділені категорійні ознаки.

ОСВІТА – це _____

В. Визначення поняття “навчання”:

- Цілісний двосторонній процес педагогічної діяльності вчителя (викладання) і пізнавально-навчальної діяльності учнів (учіння), спрямований на досягнення навчально-виховних завдань. [4,34]
- Процес двосторонньої діяльності педагога і учнів спрямований на передачу і засвоєння знань учнями. [14,9]
- Цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учнів, у ході якого відбувається засвоєння знань, умінь, навичок, здійснюється виховання та розвиток учнів. [5,202]
- Цілеспрямований процес взаємодії між учителем та учнями з метою їхнього розвитку, освіти та виховання. [16,76]
- Цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь та навичок і способів пізнавальної діяльності людини. [3,223]
- Цілеспрямований процес взаємодії учителя і учнів, у ході якого здійснюється освіта людини. [11,10]
- Двосторонній процес, який охоплює засвоєння навчального матеріалу, тобто діяльність учнів (учіння) і керівництво ними, тобто діяльність учителя (викладання). [9,95]
- Цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання активної навчальної і пізнавальної діяльності учнів по оволодінню науковими знаннями, вміннями та навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду та морально-естетичних поглядів і переконань. [18,79]
- Особлива спільна соціальна діяльність з прискореною передачею молодому поколінню і засвоєння ним шляхом організованої пізнавальної і практичної діяльності накопиченого соціального досвіду. [6,4]

НАВЧАННЯ		
№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Сформулюйте власне визначення поняття „навчання”, використовуючи виділені категорійні ознаки.

НАВЧАННЯ – це _____

Г. Визначення поняття “розвиток”:

- Процес формування психічних якостей і властивостей особистості, що дозволяють пізнавати оточуючий світ. [12,72]
- Процес формування особистості як соціальної якості індивіда на основі його соціалізації і виховання. [3,289]
- Процес становлення особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих соціальних і природних чинників. [11,9]
- Процес кількісних і якісних змін, які відбуваються в організмі, психіці, інтелектуальній та духовній сферах людини під впливом зовнішніх (природне і соціальне середовище, виховання, колективна діяльність, спілкування) та внутрішніх (анатомо-фізіологічні передумови, особиста активність, що реалізується у діяльності), керованих (виховання і самовиховання) некерованих (об'єктивний, стихійний вплив середовища) факторів. [17,13]

- Ряд внутрішньо пов'язаних, послідовних і прогресивних змін, що характеризують рух людини від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності. [9,140]
- Ряд послідовно пов'язаних кількісних і якісних змін, що відбуваються з організмом людини від моменту її народження і до кінця життя, становлення людини як соціальної істоти.
- Взаємопов'язаний процес кількісних і якісних змін, що відбуваються в анатомо-фізіологічному визріванні людини, в удосконаленні її нервової системи і психіки, а також її пізнавальної і творчої діяльності, у збагаченні її світогляду, моральності, суспільно-політичних поглядів, переконань. [18,62]

РОЗВИТОК		
№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Сформулюйте власне визначення поняття „розвиток”, використовуючи виділені категорійні ознаки.

РОЗВИТОК – це _____

Даючи визначення основних понять педагогіки, можна помітити, що вони глибоко взаємопов'язані між собою. Тому, при їх аналізі необхідно виділити домінуючу, головну функцію кожного з них і саме на цій основі виокремити їх відмінності.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Підручник. - К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Вульфів Б.З., Іванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. – М., 1997. – С.22.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997.
4. Дидактика средней школы / Под. ред. Онищука В.А. - К., 1987. – С.34.
5. Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций. – М., 1984. – С.202.
6. Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцько Г.В. Педагогіка. Розділ “Дидактика”. - К., 1993. - С.3-9.
7. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку /За заг. ред. акад. О.Г.Морозова. - К.: МАУП, 1994.
8. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори. – Т.1. – М., 1977.
9. Общие основы педагогики //Под ред. Ф.Ф.Королёва, В.Е.Гмурмана. – М., 1967. – 390 с.
10. Основы вузовской педагогики //Под ред. Кузьминой Н.В. – Л., 1972. – С. 13.
11. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. - М., 1988. - Гл.1. – С.9.
12. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина - М.,1997. – С. 86.
13. Педагогіка / За ред М.Д. Ярмаченка. - К., 1986. - Розд. 1.
14. Педагогіка /За ред. Кондратюка А.П. – К., 1978. – С.9.
17. Подласый В.И.Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн.1. “Общие основы”. – 576 с.
15. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К., 1999. – 368 с.
16. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. - М., 1999.
17. Фіцула М.М. Педагогіка. - Тернопіль, 2000.- 544 с.
18. Харламов И.Ф. Педагогика. - М., 1999. – С.79.

4. Вам вже відомо, що методологічні основи науки – це той фундамент, з позицій якого дається пояснення основних досліджуваних явищ і процесів, розкриваються їх закономірності. *Охарактеризуйте методологічні основи педагогіки за їх рівнями і заповніть таблицю:*

Рівні методології педагогічної науки		Компоненти методологічних рівнів
Вищий рівень	Філософська методологія	Загальні закони філософії, основні положення теорії пізнання тощо
II		
III		
IV		
V		

5. Міжпредметні зв'язки педагогіки дають можливість повніше пізнати педагогічні факти, явища, процеси. Назвіть кілька наук, з якими пов'язана педагогіка і вкажіть, у чому полягає цей зв'язок. *Заповніть таблицю:*

№/п	Наука, з якою педагогіка має зв'язки	Форми і об'єкти зв'язку
1.	Філософія	Терміни, закони, ідеї, принципи
2.		
3.		
4.		
5.		

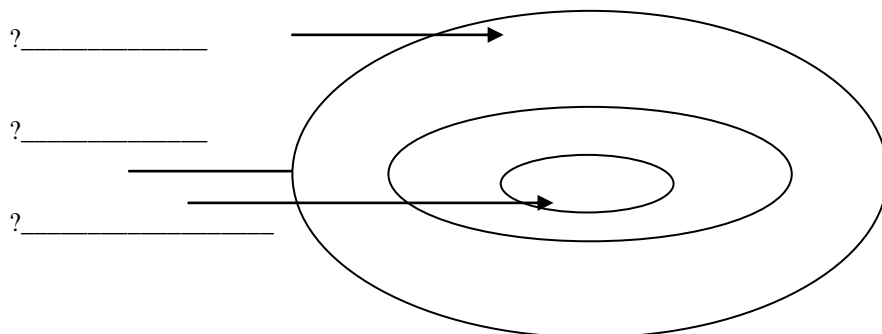
ТВОРЧИЙ РІВЕНЬ

1. Спробуйте, виступивши у двох амплуа (прибічника та опонента К.Д.Ушинського), довести справедливість і необґрунтованість тверджень автора про те, що педагогіка не є наукою (Ушинський К.Д. Педагогічна антропологія. Вступ.

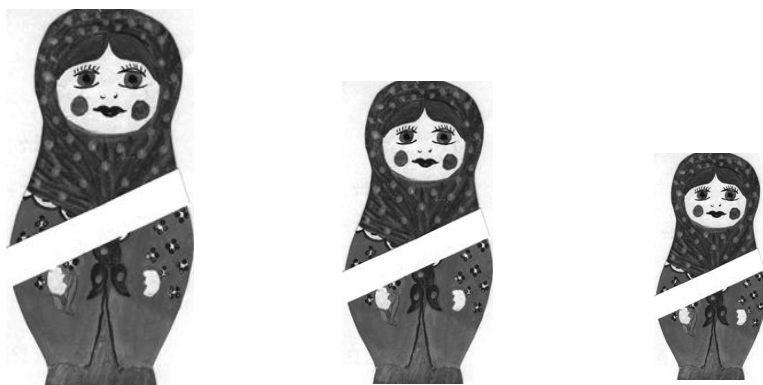
2. Ми стверджуємо, що педагогіка активно використовує результати дослідження інших наук і змінюється під їх впливом. Чи впливає сама педагогіка на розвиток інших наук? Якщо впливає, то яким чином?

3. На основі проведеного попередньо категорійного аналізу основних педагогічних категорій, проілюструйте співвідношення цих понять:

а) за допомогою логічної схеми



б) у вигляді “педагогічної матрьошки”



ДАЙТЕ ВІДПОВІДІ НА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

1. Педагогіка – це...

- а) наука про механізми входження людини у суспільство;
- б) наука про закономірності виховання, освіти і навчання особистості на всіх етапах її вікового розвитку;
- в) наука про закономірності передачі соціального досвіду від старших поколінь до молодших;
- г) правильної відповіді немає.

2. Предмет педагогіки полягає у вивченні

3. Методологія педагогіки – це:

- а) сукупність методів науково-педагогічного дослідження;
- б) сукупність вихідних філософських ідей, які лежать в основі дослідження явищ педагогічної дійсності;
- в) закони і закономірності, принципи, форми і методи виховання;
- г) правильної відповіді немає.

4. До методологічних основ педагогіки належать:

- а).....;

- б).....;
- в).....;
- г).....;
- д).....

5. Основними категоріями педагогіки є (виберіть найбільш повну відповідь):

- а) виховання, освіта, самовиховання, перевиховання;
- б) виховання, самовиховання, перевиховання;
- в) виховання, освіта, навчання, розвиток;
- г) виховання, освіта, навчання;
- д) правильної відповіді немає.

КОНСТРУКТИВНИЙ ТА ТВОРЧИЙ РІВНІ

А. Вам пропонується ряд визначень педагогічних понять і варіанти відповідей, одна з яких правильна. Виберіть правильну, на Вашу думку, відповідь і вкажіть її номер.

1. Цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учнів, у ході якого відбувається засвоєння знань, умінь і навичок.

- а) виховання в) освіта
- б) розвиток г) навчання

2. Ряд внутрішньо пов'язаних, послідовних і прогресивних змін, що характеризують рух людини від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності.

- а) виховання в) освіта
- б) розвиток г) навчання

3. Процес цілеспрямованого формування особистості.

- а) виховання в) освіта
- б) розвиток г) навчання

4. Процес і результат засвоєння людиною знань, умінь і навичок та пов'язаних з ними практичних і пізнавальних способів діяльності.

- а) виховання в) освіта
- б) розвиток г) навчання

5. Цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учнів, у ході якого здійснюється освіта людини.

- а) виховання в) освіта
- б) розвиток г) навчання

Б. Які з перерахованих далі ознак мають відношення до запропонованих понять?

1. **“ВИХОВАННЯ”**

- а) кількісні та якісні зміни;
- б) процес;
- в) формування особистості;
- г) засвоєння знань, умінь і навичок;
- д) вплив.

2. **”НАВЧАННЯ”**

- а) засвоєння знань, умінь і навичок;
- б) формування особистості;
- в) вплив;
- г) взаємовплив;
- д) кількісні та якісні зміни.

3. **“РОЗВИТОК”**

- а) процес;
- б) формування особистості;
- в) вплив;
- г) кількісні та якісні зміни;
- д) засвоєння знань, умінь і навичок.

4. **”ОСВІТА”**

- а) формування особистості;
- б) процес;
- в) взаємовплив;
- г) засвоєння знань, умінь і навичок;
- д) кількісні та якісні зміни.

В. Вставити пропущені слова у наведені визначення основних педагогічних понять.

1. **Виховання** – це _____ процес _____ вихователя і вихованців з метою _____.
2. **Навчання** – це _____ двосторонній _____ взаємодії _____ і _____, у ході якого відбувається _____.
3. **Розвиток** – це _____ послідовних _____, що відбуваються з _____ людини від моменту _____ і до _____, і характеризують _____ її від від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності.
4. **Освіта** – це _____ і _____ засвоєння людиною _____, формування на цій основі _____, розвиток творчих сил і здібностей.

ВАШ ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК
(знайти і виписати визначення таких понять)

ПЕДАГОГІКА - _____

ПРЕДМЕТ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ _____

МЕТОДОЛОГІЯ - _____

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ - _____

КАТЕГОРІЯ - _____

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ - _____

ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ - _____

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА - _____

ВІКОВА ПЕДАГОГІКА - _____

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА - _____

СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА - _____

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА - _____

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА - _____

ЕТНОПЕДАГОГІКА - _____

ТЕМА 1.2. МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

МЕТА: ознайомити студентів з методами педагогічних досліджень і сформувати в них уміння користуватися цими методами у своїй практичній діяльності.

ОБЛАДНАННЯ: схема основних методів педагогічних досліджень, тестові завдання.

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: методи науково-педагогічних досліджень; методологія педагогічних досліджень; рівні педагогічних досліджень: емпіричний, теоретичний, методологічний; принципи відбору методів дослідження; структура методів педагогічного дослідження.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.

ТЕОРЕТИЧНІ МЕТОДИ: аналіз методів, структурування, систематизація.

ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ: індивідуальні завдання, моделювання ситуацій педагогічного експерименту, ділова гра, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.

ПЛАН ЗАНЯТТЯ

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Характеристика науково-педагогічного дослідження.
2. Поняття про методи дослідження та їх вибір.
3. Методи емпіричних досліджень:
 - а) вивчення педагогічної літератури, документів та результатів діяльності;
 - б) спостереження;
 - в) опитування (інтерв'ювання, анкетування, бесіда);
 - г) оцінювання (рейтинг, консиліум);
 - д) вивчення і узагальнення педагогічного досвіду;
 - е) діагностика (тестування, шкалування);
 - ж) педагогічний експеримент (природний, моделюючий, лабораторний).
4. Методи теоретичних досліджень:
 - а) теоретичний аналіз та синтез;
 - б) абстрагування - конкретизація та ідеалізація;
 - в) моделювання.

II. Практична частина

1. Інформаційне повідомлення про різні види методів педагогічного дослідження.
2. Розв'язування педагогічних задач з теми.
3. Перевірка завдань для самостійної роботи стосовно розробки анкет.
4. Виконання тестових завдань.

III. Підведення підсумків заняття

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Введение в научное исследование по педагогике /Под ред. В.И.Журавлева. - М., 1988. - С. 17-33.
2. Жариков Е., Крушельницкий Е. Для тебя и о тебе. - М., 1991.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - Л., 1982.
4. Изучение личности учащегося и ученического коллектива /Под ред. Л.Фридмана. - М., 1988.
5. Касьяненко М.Д. Педагогика співробітництва. - К., 1993. - Ч. I.
6. Кочетов А.И. Педагогические исследования. - Рязань, 1975.
7. Методы педагогических исследований. - М., 1972.
8. Педагогика /Под ред. Ю.К.Бабанского. - М., 1988. - Гл. 6.
9. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 2-ге доповнене і перероблене /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. - Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. - С.31-46.
10. Проблемы методологии педагогики и методики исследований. -М., 1971.
11. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. - К., 1998.
12. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. - М., 1986.

ПІДГОТУВАТИСЯ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА РІВНЯМИ

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

1. Дайте визначення поняття "науково-педагогічне дослідження".
2. Назвіть і охарактеризуйте об'єкт і предмет педагогічних досліджень.
3. Що є головною метою педагогічного дослідження?
4. Назвіть і охарактеризуйте рівні педагогічного дослідження.
5. Дайте визначення поняття "методи науково-педагогічного дослідження".
6. Назвіть і охарактеризуйте будь-які три методи емпіричного педагогічного дослідження.
7. Заповніть до кінця схему:

Методи науково-педагогічного дослідження		
Загальнонаукові	Конкретно-наукові	
	Теоретичні	Емпіричні
1. Загальнотеоретичні:	1. _____	1. Наукове спостереження:
_____	_____	_____
_____	2. _____	_____
2. Соціологічні:	_____	2. Педагогічний експеримент:
_____	3. _____	_____
_____	_____	_____
3. Соціально-психологічні:	4. _____	3. Бесіда:
_____	_____	_____
_____	5. _____	4. Вивчення документації:
4. Математичні:	6. _____	_____
_____	_____	5. Вивчення учнівських робіт:
_____	_____	_____
_____	_____	_____

КОНСТРУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

1. Користуючись посібниками з педагогіки, визначте структуру науково-педагогічного дослідження. Проаналізуйте, як пов'язані різні види дослідження. Визначте значення кожного з них для розвитку педагогічної науки і практики. *Заповніть таблицю:*

Структура науково-педагогічного дослідження		
Фундаментальні дослідження	Прикладні дослідження	Розробки

2. Назвіть особливості емпіричного, теоретичного та методологічного рівнів педагогічного дослідження. *Охарактеризуйте їх за схемою:*

Рівні науково-педагогічного дослідження	Результати дослідження	Учасники дослідження
1. Емпіричний		
2. Теоретичний		
3. Методологічний		

3. Розкрийте можливості методів опитування у педагогічних дослідженнях і покажіть їх переваги і недоліки.
4. Укажіть на зв'язок анкетування, інтерв'ювання та бесіди з іншими методами науково-педагогічних досліджень.
5. Розробіть анкету для студентів за однією з перерахованих далі тем:
- ✓ “Учитель, на якого чекають. Який він?”
 - ✓ “Професійне самовиховання майбутнього вчителя: необхідність, напрями, методи”;
 - ✓ “Роль шкільної практики у професійній підготовці студента педагогічного навчального закладу”;
 - ✓ „Мотиви, якими я користувався при виборі педагогічної професії”;
 - ✓ „Якими спеціальними (педагогічними) здібностями має володіти вчитель?”.
6. Виконайте завдання “Від А до Я”.

Цей вид роботи виконується у парах. Студенти отримують картки, на яких написані окремі групи літер (наприклад, АБВГД; АМНО; ПРС тощо). Комбінації літер можуть бути різними.

Кожна пара студентів одержує одну картку. Пропонується: за 10 хвилин пригадати і записати якнайбільше педагогічних термінів, що починаються вказаними літерами. Перемогу одержує той, хто записав найбільше педагогічних понять.

Завдання можна ускладнити: кожен має право записувати лише ті поняття, сутність яких він може пояснити. Перевірку результатів проведеної роботи може здійснити партнер або викладач, які можуть запропонувати дати визначення будь-якого слова з одержаного списку.

ТВОРЧИЙ РІВЕНЬ

1. У чому проявляється методологічний підхід до дослідження проблем виховання, навчання і розвитку?
2. Оберіть відповідно до своєї фахової спеціальності тему науково-дослідної роботи і визначте для неї структуру дослідження за схемою:

Тема	
Об'єкт дослідження	
Предмет дослідження	
Мета дослідження	
Гіпотеза дослідження	
Завдання дослідження	
Методи дослідження	

3. Зробіть письмовий огляд тижневика "Освіта України" або будь-якого іншого науково-популярного педагогічного видання. На одну із статей, яка Вас зацікавила, напишіть анотацію.

4. Визначте методичне забезпечення для вивчення певної риси особистості. Обґрунтуйте доцільність і можливу ефективність застосування запропонованих методів.

5. Виконайте завдання, яке одночасно є і перевірочним, і дослідницьким. Для цього виписіть окремо педагогічні терміни, які вивчалися на практичних і лекційних заняттях, а саме:

педагогіка, предмет вивчення педагогіки; методологія, методологічні основи педагогіки; категорія, виховання, освіта, навчання, розвиток особистості, формування особистості; наукове дослідження, методи науково-педагогічних досліджень; методологія педагогічних досліджень; педагогічний експеримент, моделювання, аналіз, синтез, індукція, дедукція, бесіда, анкета, тест, рейтинг, педагогічний консиліум, шкалювання.

Уважно проаналізуйте їх. Віднесіть кожен з них за ступенем зрозумілості для Вас до однієї з наступних груп:

1. поняття знайоме, повністю зрозуміле, можу пояснити без утруднень і навести приклади;
3. вважаю, що поняття знайоме, можу пояснити сутність, проте відчуваю деякі утруднення при відборі слів для пояснення та прикладів;
4. здогадуюсь, що означає це поняття, однак маю утруднення у поясненні та наведенні прикладів;
5. загалом чув, проте не замислювався, що воно означає;
6. взагалі не чув, не знаю.

№/п	Ступінь зрозумілості поняття	Поняття
1	поняття знайоме, повністю зрозуміле, можу пояснити без утруднень і навести приклади	
2	вважаю, що поняття знайоме, можу пояснити сутність, проте відчуваю	

	деякі утруднення при відборі слів для пояснення та прикладів	
3	здогадуюсь, що означає це поняття, однак маю утруднення у поясненні та наведенні прикладів	
4	загалом чув, проте не замислювався, що воно означає	
	взагалі не чув, не знаю	

Тепер оцініть ваші суб'єктивні враження, що виникли при роботі з термінами, більш диференційовано. Вам пропонується відобразити свої оцінки у балах за традиційною 5-бальною шкалою.

Щодо кожного терміну у вас мають бути три оцінки відповідно до наступних критеріїв:

1. Рівень “схоплення”, розпізнавання сенсу даного терміну (5 - абсолютно чітко уявляю, про що йдеться, ..., 1 - не можу навіть здогадатись, що це означає).
2. Рівень пояснення, передавання іншим сенсу терміну (5- можу пояснити без будь-яких утруднень, ясно і зрозуміло, ..., 1 - не можу дібрати слів).
3. Рівень ілюстрування на прикладах (5 - можу дібрати багато прикладів, ..., 1 - нічого не приходить до голови).

За результатами роботи узагальнення відбувається за наступною схемою (Табл. 1)

Таблиця 1

Матриця розрахунків кількісних показників

Терміни, поняття	Рівень розуміння	Рівень пояснення	Рівень ілюстрування
педагогіка			
предмет вивчення педагогіки			
методологія науки			
методологічні основи педагогіки			
категорія			
виховання			
освіта			
навчання			
розвиток особистості			
формування особистості			
наукове дослідження			
методи науково-педагогічних досліджень			
методологія педагогічних досліджень			
педагогічний експеримент			
моделювання			
аналіз			
синтез			
індукція			
дедукція			
бесіда			
анкета			
тест			
рейтинг			
педагогічний консиліум			
шкалювання			

Аналізуючи результати роботи, Ви зможете виявити:

- при засвоєнні яких понять Ви відчуваєте найбільший дефіцит інформації:

- який вид утруднень найбільше розповсюджений (розуміння, пояснення чи ілюстрація). Потрібне підкреслити.

Тестові завдання для перевірки знань
(вибрати правильну відповідь)

1. Методи педагогічного дослідження – це:

- а/ система цілеспрямованої педагогічної взаємодії учителя і учня, спрямована на формування суспільних і особистісних рис дитини;
- б/ діяльність учителя, вихователя, спрямована на вивчення педагогічного процесу;
- в/ способи, з допомогою яких вивчаються різноманітні сторони виховання, освіти і навчання.

2. У педагогіці розрізняють такі рівні педагогічного дослідження:

- а/ практичний і теоретичний;
- б/ практичний, емпіричний і теоретичний;
- в/ емпіричний, теоретичний і методологічний.

3. Об'єктом педагогічного дослідження є:

- а/ пошук шляхів удосконалення педагогічного процесу;
- б/ педагогічні явища, факти, з яких складається педагогічний процес;
- в/ якість знань, умінь і навичок.

4. Метод рейтингу використовується для:

- а/ отримання інформації щодо типовості певних педагогічних тенденцій;
- б/ з'ясування думки вихователів і учнів відносно тих чи інших явищ і фактів;
- в/ оцінювання тих чи інших сторін діяльності компетентними суддями.

5. “Это своеобразно сконструированный и осуществленный педагогический процесс, включающий принципиально новые его элементы и поставленный таким образом, что дает возможность глубже, чем обычно, видеть связи между различными его сторонами и учитывать точно результаты внесенных изменений” (Проблемы методологии и методики исследований педагогики /Под ред. М.А.Данилова. - М., 1971. - С. 93).

- а/ анкетування; б/ інтерв'ю; в/ педагогічний експеримент.

Тест самовизначення студента "Знайди свій шлях"

Цей тест допоможе Вам перевірити, чи правильно Ви обрали для себе професійний напрям діяльності.

Відомий психолог Е.О.Клімов розподілив усі професії на п'ять груп:

- 1) професії типу “людина – природа” (наприклад, лісовод, агроном, біолог);
- 2) професії типу “людина – техніка” (слюсар, механізатор, водій);
- 3) професії типу “людина – людина” (педагог, медсестра, адміністратор);
- 4) професії типу “людина - знакова система” (математик, програміст);
- 5) професії типу “людина - художній образ” (фотограф, актор, художник).

Відповівши на запропоновані запитання, Ви зможете визначити, якій з груп професій Ви надаєте перевагу. Чи подобається Вам вид діяльності, про який говориться у запитаннях? Довго роздумувати не треба. Якщо скоріше подобається, ніж не подобається, поставте у відповідній клітинці таблиці знак “+”. Якщо подобається – “++”, дуже подобається – “+++”. Якщо скоріше не подобається, ніж подобається – “-”, якщо не подобається – “--”, дуже не подобається – “---”.

Тест послідовно проводиться за кожною з двох запропонованих колонок запитань. При цьому, одній з них обов'язково необхідно надати перевагу.

Після цього слід підрахувати кількість “+” та “-” у кожній з груп професій. Найбільша сума знаків допоможе визначити групу професій, якій Ви надаєте перевагу.

Питання тесту самовизначення “Знайди свій шлях”

№/п	А	Б
1	Доглядати за тваринами	Обслуговувати машини, прилади
2	Лікувати хворих	Складати програми для комп'ютера
3	Стежити за якістю книжкових ілюстрацій, плакатів	Стежити за станом розвитку рослин
4	Обробляти матеріали (дерево, тканини, метал)	Рекламувати, продавати товари
5	Обговорювати науково-популярні статті	Обговорювати п'єси, концерти
6	Вирощувати тварин	Допомагати товаришам у роботі, спорті
7	Налагоджувати музичні інструменти	Керувати трактором, потягом
8	Надавати людям інформацію (у довідковому бюро, на екскурсії)	Оформлювати виставки, брати участь у підготовці концертів

9	Ремонтувати речі, прилади	Шукати і виправляти помилки у тексті, малюнках
10	Лікувати тварин	Виконувати обчислення, розрахунки
11	Виводити нові сорти рослин	Конструювати машини, проектувати будинки
12	Розбирати суперечки між людьми, переконувати, роз'яснювати	Розбиратися у кресленнях, схемах
13	Спостерігати за роботою художньої самодіяльності	Вивчати життя мікробів
14	Налагоджувати медичні прилади	Надавати людям медичну допомогу
15	Складати звіти про явища, що спостерігаються	Художньо описувати події
16	Робити лабораторні аналізи у лікарні	Оглядати хворих, призначати лікування
17	Фарбувати стіни, розмальовувати вироби	Конструювати будинки, збирати машини
18	Організовувати культпоходи, екскурсії	Брати участь у концертах, виставах
19	Виготовляти деталі, будувати будинки	Креслити, копіювати
20	Боротися з хворобами рослин	Працювати на друкарській машинці

Лист відповідей

Природа	Техніка	Людина	Знакова система	Художній образ
1б	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а	7б	6б	9б	7а
10а	9а	8а	10б	8б
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а	17б	16б	19б	17а
20а	19а	18а	20б	18б
S + = S - = Ps =	S + = S - = Ps =	S + = S - = Ps =	S + = S - = Ps =	S + = S - = Ps =

ОГЛЯД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ

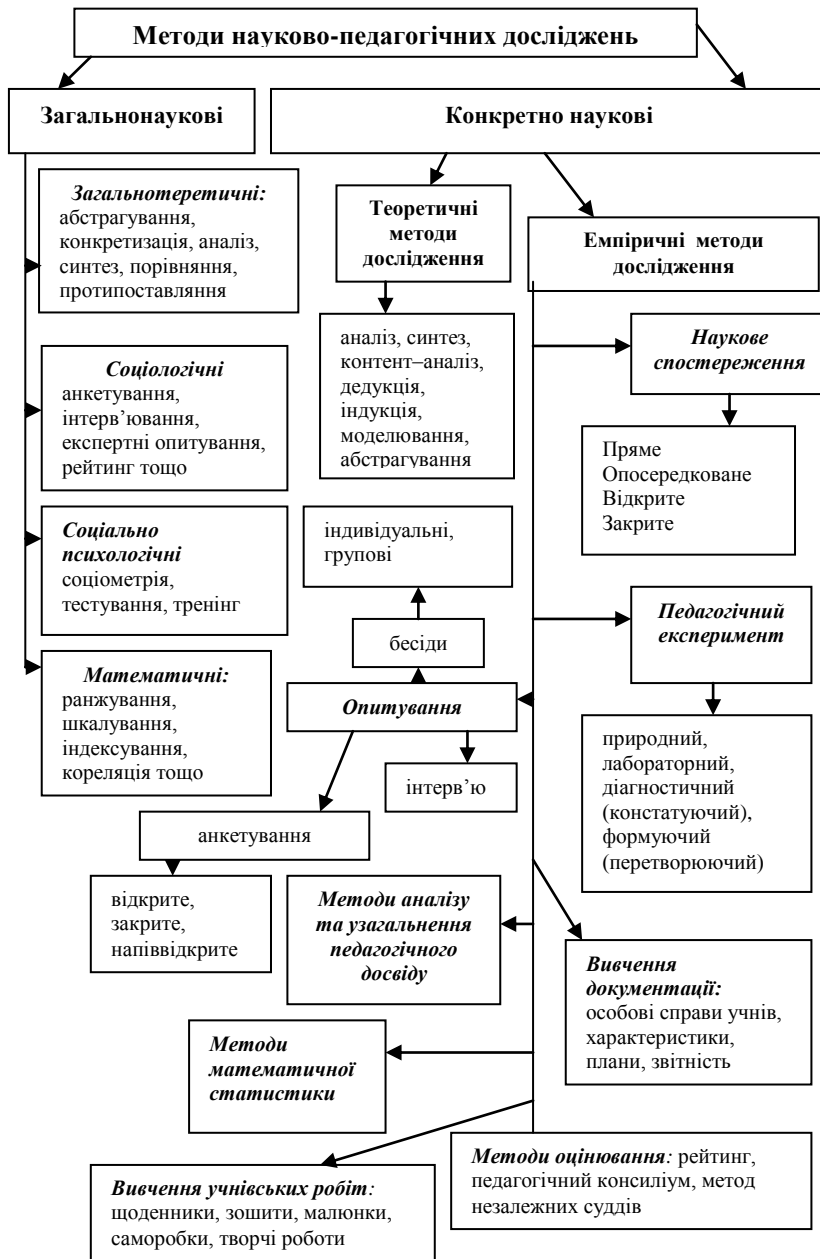
НАЗВА: _____

ВИХІДНІ ДАНІ: _____

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: _____

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ, ЩО РОЗГЛЯДАЮТЬСЯ _____

ОПОРНА СХЕМА ЗАНЯТТЯ



ВАШ ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК
(знайти і виписати визначення таких понять)

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ - _____

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ - _____

ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ - _____

РОЗРОБКИ - _____

МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ - _____

ЕМПІРИЧНИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ - _____

ТЕОРЕТИЧНИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ - _____

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ - _

МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ - _____

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ - _____

КОНСТАТУЮЧИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ - _____

ФОРМУЮЧИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ - _____

МОДЕЛЮВАННЯ - _____

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНСИЛІУМ - _____

ПЕДАГОГІЧНЕ СПОСТЕРЕЖЕННЯ - _____

АНКЕТУВАННЯ - _____

ТЕМА 1.3. ШКОЛЯР, ЙОГО РОЗВИТОК І ВИХОВАННЯ

МЕТА: формувати у студентів уміння виявляти та аналізувати потенційні можливості розвитку школярів, проектувати засоби розвитку особистості у навчально-виховному процесі.

ОБЛАДНАННЯ: таблиця "Розвиток особистості", навчальні посібники, матеріали з передового педагогічного досвіду, збірник педагогічних задач.

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: особистість; розвиток особистості; формування особистості; спадковість; середовище; соціальне середовище; активність особистості; акселерація.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.

ТЕОРЕТИЧНІ МЕТОДИ: категорійний аналіз понять «розвиток» та «формування особистості» за допомогою контекстуальний визначень; аналіз теорій стосовно розвитку особистості, абстрагування, оцінка.

ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ: проблемні питання; розв'язування педагогічних задач, індивідуальні завдання, тестові завдання; усне індивідуальне та фронтальне опитування, письмові відповіді на тестові завдання; перевірка педагогічних словників.

ПЛАН ЗАНЯТТЯ

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Поняття про розвиток і формування особистості.
2. Основні фактори та рушійні сили процесу розвитку й формування особистості.
3. Взаємозв'язок розвитку, виховання та навчання.
4. Роль діяльності, спілкування, власної активності у розвитку та вихованні особистості.
5. Врахування закономірностей вікового та індивідуального розвитку дітей, підлітків, юнаків.

II. Практична частина.

III. Підведення підсумків заняття.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвілі Ш.О. До школи у шість років //Педагогічний пошук. - К., 1991.
2. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. - К., 1991.
3. Брускова Е.С., Шевченко А.И. Моя синяя птица. – М., 1990.
4. Волков І.П. Вчимо творчості //Педагогічний пошук. - К., 1988.
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти //Інформаційний збірник Міністерства освіти України.- 1996. - N 13. - С. 2-16.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К., 1989.
7. Національна доктрина розвитку освіти України //Освіта. – 2002. – 24 червня.
8. Никитин Б., Никитина Л. Мы, наши дети и внуки. - М., 1989. - Гл.4.
9. Никитин Б. Ступеньки творчества или развивающие игры. - М., 1989.
10. Одаренные дети: Пер. с англ. /Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого. - М.: Прогресс, 1991. - 376 с.
11. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 2-ге доповнене і перероблене /За заг. ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – С.95-107.
12. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості //Вибр. твори: В 5 т. - К.: Радянська школа, 1976. - Т. 1. - С. 53-206.
13. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям //Вибр. твори: В 5 т. - К.: Радянська школа, 1976. - Т. 3. - С. 7-282.
14. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. - К., 1997. - 232 с.
15. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. - М., 1987. - С. 28-34.

ПІДГОТУВАТИ ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ЗА ТЕМАМИ:

1. Критерії готовності дитини шестирічного віку до навчання у школі.

Джерело: Амонашвілі Ш.О. До школи у шість років //Педагогічний пошук. - К., 1991.

2. Досвід розвитку творчих здібностей дітей у сім'ї Нікітіних.

Джерело: Никитин Б.П. " Ступеньки творчества или Развивающие игры". - М., Просвещение, 1989. – 160 с.

ПІДГОТУВАТИСЯ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА РІВНЯМИ

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

1. Дайте визначення і спробуйте співвіднести поняття “людина”, “індивід”, ”особистість”, ”індивідуальність”. Як Ви розумієте вислів: “Індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність відстоюють”? Що поєднує всі ці поняття?

2. Дайте визначення поняття “розвиток”. Які напрями розвитку можна виділити? Що є рушійними силами розвитку особистості? Які протиріччя, що є рушійними силами розвитку, Ви можете назвати. *Заповніть таблицю.*

№/ п	Напрями розвитку людини	Протиріччя, що є рушійними силами розвитку	Зміни, які відбуваються у організмі людини
1.			

2.			
3.			

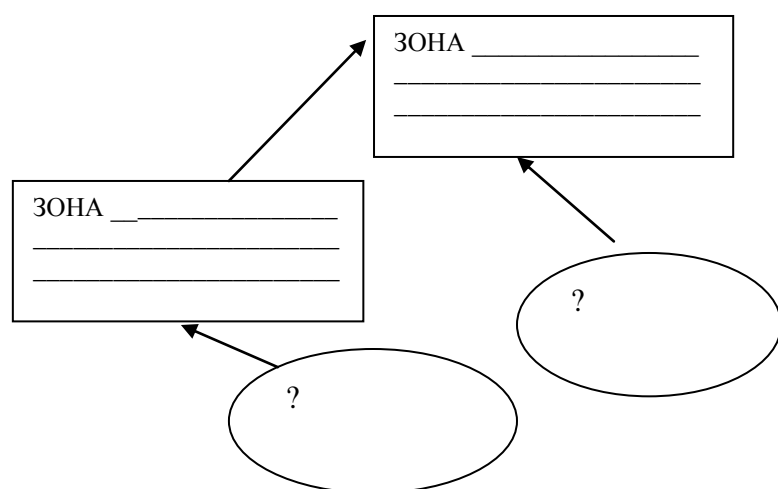
3. Проаналізуйте механізми розвитку особистості (за Л.С.Виготським). Які зони розвитку особистості можна виділити?

4. Проаналізуйте поняття “розвиток особистості” та “формування особистості”. Як вони співвідносяться? Які особливості має категорія „формування особистості”?

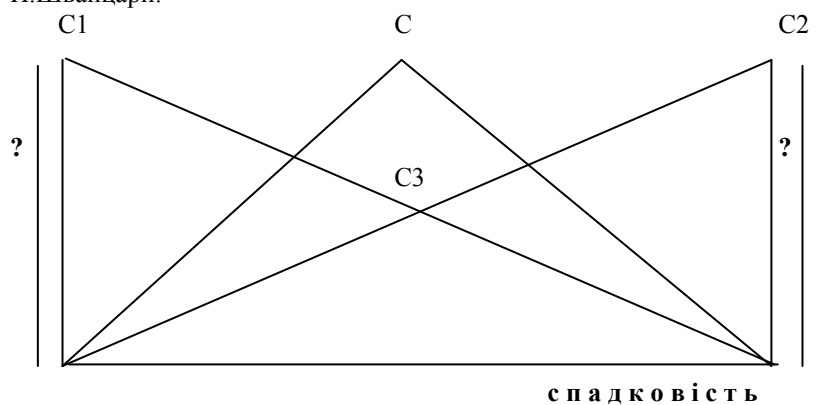
5. Які чинники впливають на процес розвитку особистості? Охарактеризуйте кожен з них. Спробуйте встановити залежності між визначеними чинниками.

КОНСТРУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

1. Чи існує взаємозв'язок між процесами навчання, виховання і розвитку? У чому він полягає? Заповніть схему.

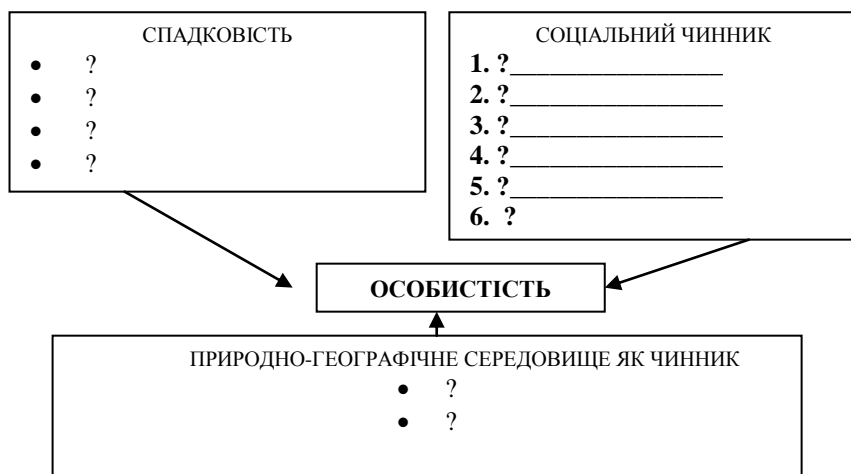


2. Оцініть значення провідних чинників, що впливають на розвиток особистості, користуючись схемою Й.Шванцари:



C - _____
 C1 - _____
 C2 - _____
 C3 - _____

3. Узагальніть і охарактеризуйте провідні чинники, що впливають на розвиток особистості, за такою схемою:



4. Заповніть таблицю, користуючись текстом підручника Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн.1. “Общие основы”. – 576 с.

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТИНИ ШКІЛЬНОГО ВІКУ		
МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК (_____)	СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК (_____)	СТАРШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК (_____)
1. Анатомо-фізіологічні особливості		
2. Особливості психічного розвитку		
3. Провідні види діяльності		
4. Проблеми, поради вчителю, методи взаємодії		

ТВОРЧИЙ РІВЕНЬ

1. Відома повість-казка Р.Кіплінга “Мауглі” закінчується сценою, в якій головний герой, що виріс у зграї вовків, з “важким серцем” повертається до людей. Він повертається до того середовища, до якого належить за правом людського походження. Що чекає його серед людей? Кіплінг запропонував читачам самим доміслити долю свого героя.

Давайте спробуємо це зробити, уявивши себе у якості послідовників біологічної, соціологічної та біосоціальної філософсько-педагогічних концепцій.

2. Спробуйте побудувати генеалогічне древо своєї родини. Проаналізуйте, що ви успадкували від своїх батьків та прадідів. Використовуйте опорну схему заняття стосовно тих якостей, що передаються генетично. Особливо зверніть увагу на задатки до певних видів діяльності.

Члени моєї родини	Професія	Мав здібності...	Успадковані мною
Батько			
Мати			
Дідусь			
Бабуся			
Дідусь			

Бабуся			

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ
(вибрати правильну відповідь)

1. *Оберіть визначення, які правильно характеризують процес розвитку особистості:*

- а/ неперервний;
- б/ взаємообумовлений;
- в/ прогресивний;
- г/ односторонній;
- д/ кількісних і якісних змін;
- ж/ біосоціальний;
- з/ тільки фізіологічних змін.

2. *Задатки - це ...*

- а/ готові психічні властивості, які незалежно від зовнішніх факторів проявляються на певному етапі життя;
- б/ знання, уміння, навички;
- в/ отримані від народження природні потенції розвитку певних психічних властивостей.

3. *Індивідуальні властивості особистості формуються під впливом ...*

- а/ тільки спадковості;
- б/ оточуючого середовища й виховання;
- в/ природних задатків, суспільних обставин і діяльності самої дитини.

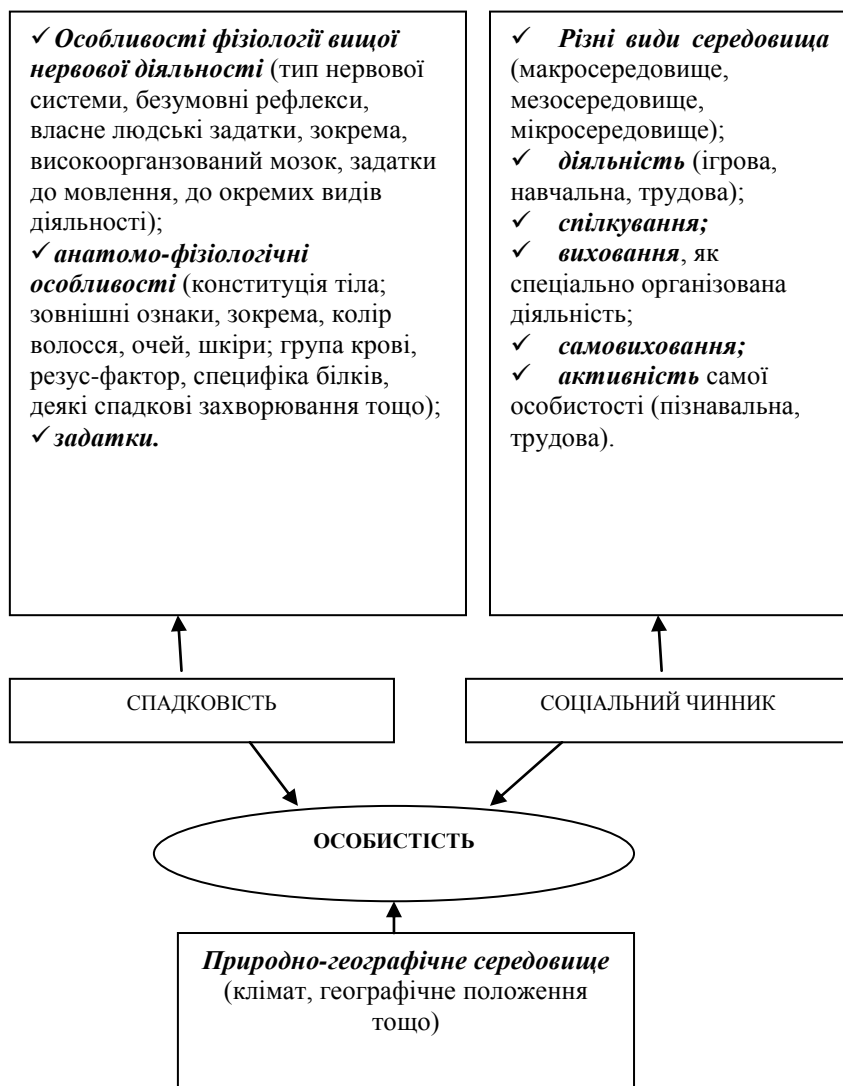
4. *Найбільш важливим для формування особистості є ...*

- а/ природне середовище;
- б/ соціальне середовище;
- в/ предметне середовище;
- г/ ваш варіант.

5. *Рушійними силами процесу розвитку особистості є ...*

- а/ природні задатки дитини;
- б/ вимоги дорослих;
- в/ протиріччя між потребами особистості та можливостями для їх досягнення.

ОПОРНА СХЕМА ЗАНЯТТЯ



ОГЛЯД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ

НАЗВА: _____

ВИХІДНІ ДАНІ: _____

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: _____

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ, ЩО РОЗГЛЯДАЮТЬСЯ _____

ВАШ ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК (знайти і виписати визначення таких понять)

ІНДИВІД - _____

ОСОБИСТІСТЬ - _____

ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ - _____

РОЗВИТОК - _____

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ - _____

СПАДКОВІСТЬ - _____

ЗАДАТКИ - _____

ЗДІБНОСТІ - _____

ОБДАРОВАНІСТЬ - _____

ТАЛАНТ - _____

СЕРЕДОВИЩЕ - _____

СОЦІАЛІЗАЦІЯ - _____

ДІЯЛЬНІСТЬ - _____

АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ - _____

СПІЛКУВАННЯ - _____

ТЕМА 1.4. ПЕДАГОГІЧНА ПРОФЕСІЯ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

МЕТА: з'ясувати основні категорії та поняття професійної діяльності вчителя; створити у студентів початкову позитивну установку на формування особистості вчителя; розвинути мотивацію до набуття вчительської професії; розкрити соціальну роль і функції вчителя, специфіку його діяльності, вимоги до нього з боку суспільства; формувати у студентів уміння розв'язувати педагогічні задачі.

ОБЛАДНАННЯ: плакати з висловлюваннями видатних мислителів про педагога, твори видатних педагогів, тести-опитувачі, картки з педагогічними задачами.

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: педагог, вчитель; викладач, вихователь; педагогічна діяльність; специфіка педагогічної діяльності; професіограма вчителя; педагогічні здібності; педагогічна спрямованість; педагогічне мислення; педагогічна творчість.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.

ТЕОРЕТИЧНІ МЕТОДИ: аналіз, синтез, співставлення, порівняння, аналогія.

ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ: ділова гра, індивідуальні завдання, моделювання педагогічних ситуацій, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.

ПЛАН ЗАНЯТТЯ

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Сутність основних понять та категорій учительської професії.
2. Соціальна роль, функції вчителя, вимоги до нього.
3. Вчительство та розбудова сучасної української школи.
4. Інститут вчительства та інноваційні процеси.

II. Практична частина.

1. Обговорення проблемних питань за темою заняття.
2. Виконання практичних завдань з теми.
3. Тестування.
4. Розв'язування педагогічних задач.

III. Підведення підсумків заняття.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. - М., 1991.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.
3. Введение в специальность /Под ред. Л.М.Рувинского. - М., 1988. - Гл. 1, 2.
4. Жариков Е., Крушельницкий Е. Для тебя и о тебе. - М., 1991.
5. Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад //Освіта. - 1993. - 3 вересня.
6. Закон України "Про освіту" //Голос України. - 1991. - 26 червня.
7. Касьяненко М.Д. Педагогика співробітництва. - К., 1993. - Ч. I.
8. Слово про учителя. - К., 1985.
9. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических сочинений. - М., 1987.
10. Макаренко А. С. Из лекции "Воспоминание о семье и школе": Хрестоматия по педагогике. - М., 1973. - С. 21-22.
11. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. - М., 1986.
12. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: Проект. – К: Шкільний світ, 2001.
13. Николаенко Д.Ф., Шкиль Н.И. Становление учителя. - К., 1996.
14. Профессия - учитель: беседы с молодыми учителями /Под ред. Э.Г.Онушкина, - М., 1987.
15. Синица І.О. З чого починається педагогічна майстерність? - К., 1979.
16. Синица І.О. Про педагогічний такт учителя. - К.: Рад. шк., 1979.
17. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. - К., 1979.
18. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. - К.: Рад. школа, 1988.
19. Якуба О.О. Соціологія: Навч. посібник для студентів. – Харків: Константа, 1996.

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ОБОВ'ЯЗКОВОГО КОНСПЕКТУВАННЯ

1. Закон України "Про освіту" //Голос України. - 1991. - 26 червня.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. - К., 1979.

ПІДГОТУВАТИ ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ЗА ТЕМАМИ:

1. Роль самовиховання у підготовці майбутнього педагога (на прикладі життя і діяльності видатних людей).
Джерело: Введение в специальность /Под ред. Л.М.Рувинского. - М., 1988. - Гл. 1, 2.
2. Роль самоосвіти у підготовці майбутнього педагога (на прикладі життя і діяльності видатних людей).
Джерело: Введение в специальность /Под ред. Л.М.Рувинского. - М., 1988. - Гл. 1, 2.

ПІДГОТУВАТИСЯ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА РІВНЯМИ

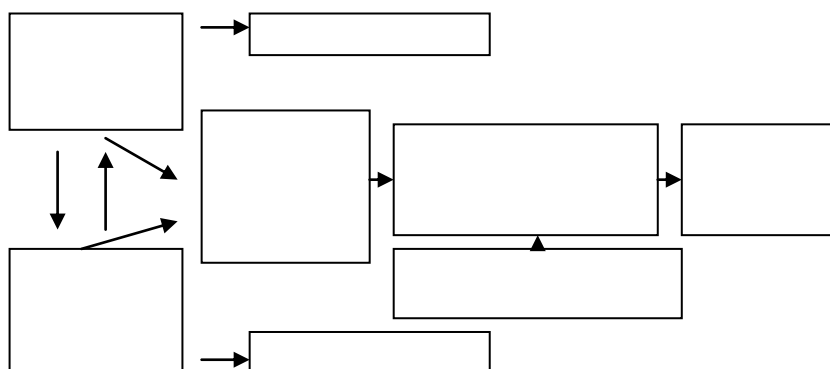
РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

1. Дайте визначення і зіставте поняття “педагог”, “учитель”, “вихователь”, “викладач”. Що спільного і особливого у представлених термінах?
2. Назвіть специфічні риси педагогічної професії у сучасному суспільстві. *Заповніть таблицю:*

№/п	Специфічні риси педагогічної професії	Характеристика особливостей професії учителя
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

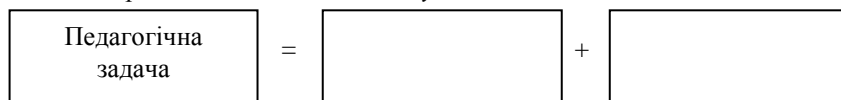
3. Перерахуйте основні структурні елементи педагогічної діяльності і заповніть схему:

- а) _____
 б) _____
 в) _____
 г) _____
 д) _____



4. Відомо, що педагогічна діяльність складається з безкінечного ланцюга педагогічних ситуацій, які вчитель має розв'язувати. Проте, вчителі-майстри часто самі створюють виховуючі ситуації. Для чого?

5. Чим відрізняються поняття “педагогічна ситуація” і “педагогічна задача”? Проілюструйте свою відповідь прикладом. Заповніть схему:



КОНСТРУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

1. Ґрунтуючись на особистому розумінні ролі педагога у сучасному суспільстві, складіть професіограму вчителя середньої загальноосвітньої школи.

Риси та якості особистості учителя		
як людини	як працівника	як фахівця

2. Користуючись матеріалом посібника Подласый В.И. “Педагогика. Новый курс». – Кн. 1: «Общие основы», заповніть схему:

Педагогічна діяльність: етапи, функції, результати		
Основні етапи	Функції вчителя	Результати діяльності

діяльності вчителя		
I етап - підготовчий	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
II етап - реалізація	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
III етап - завершувальний	1.	1.

Яка функція вчителя визнається автором провідною?
Чому? Відповідь обґрунтуйте.

3. Проаналізуйте поняття “педагогічні здібності”. Які педагогічні здібності, на Ваш погляд, є необхідними для вчителя (назвати і охарактеризувати).

Педагогічні здібності	Характеристика педагогічних здібностей

4. Що повинен вміти майбутній педагог? Заповніть таблицю, користуючись текстом посібника “Практикум з педагогіки”/За ред Дубасенюк О.А., Іванченка А.В. – Житомир, 2002. - С. 259.

№/п	Уміння майбутнього педагога	Характеристика
1.	Гностичні уміння	
2.	Проектувальні уміння	
3.	Конструктивні уміння	
4.	Комунікативні уміння	
5.	Організаторські уміння	

ТВОРЧИЙ РІВЕНЬ

1. Підготуватися до проведення ділової гри на тему “Учитель на якого чекають”.

Ділова гра “Учитель, на якого чекають”

Завдання гри: колективне обговорення основних вимог, які ставляться перед учителем у сучасних умовах, розробка його моделі, вироблення вмінь вести дискусію, аналіз шляхів оволодіння педагогічною майстерністю.

Учасники гри: студенти, які виконують ролі заступників директора з навчальної та виховної роботи, учителів-предметників, класних керівників, учнів, батьків, студентів, експертів.

Опис гри.

Це колективна гра, яка проводиться у формі “зустрічі за круглим столом”. У ній беруть участь всі студенти групи, яким пропонуються орієнтовні питання для дискусії:

1. Яким вимогам повинен задовольняти сучасний учитель національної школи (думки всіх учасників зустрічі)?
2. Чи потрібен школі “середній” учитель?
3. Чи повинен вчитель володіти спеціальними здібностями? Якщо “так”, то спробуйте визначити, що таке “педагогічні здібності”? Якими саме здібностями має володіти вчитель?
4. Що таке педагогічна творчість? Чи кожен вчитель здатен до творчості? Від чого це залежить?
5. Розкрийте сутність поняття “педагогічна майстерність”.
6. У чому полягають особливості майстерності вихователя на думку А.С.Макаренка?
7. Що дає майбутньому вчителю вивчення історії педагогіки, педагогічної спадщини минулого?
8. Виділіть основні ідеї книги В.О.Сухомлинського “Сто порад вчителю”.
9. Наскільки сучасні думки А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського про педагогічну майстерність?
10. Якого педагога Ви можете назвати майстром своєї справи?
11. Що треба змінити у підготовці вчителя відповідно до сучасних вимог?
12. Якою, на Вашу думку, повинна бути модель сучасного вчителя?

Необхідно виділити ініціативну групу на чолі з ведучим для підготовки дискусії. Ведучий – це, як правило, найбільш підготовлений у професійному плані студент, який уміє орієнтуватися в ситуації і володіє певними навичками проведення дискусії. Він розподіляє ролі і проводить інструктаж відповідно обраних напрямів роботи.

Тактика гри: програвання доручених ролей всією групою, яка поділяється на безпосередніх виконавців, а також спостерігачів-експертів, які будуть аналізувати гру з професійної точки зору.

Інструкція ведучому.

1. Уважно вивчити рекомендовану літературу з проблем педагогічної майстерності. Підібрати відповідні факти, ситуації.
2. Оволодіти методикою проведення дискусії й передусім:
 - а) продумати питання, які повинні бути чітко визначені, мати приховані суперечності, відрізнятися полемічністю;
 - б) підготувати коротке вступне слово, в якому мотивувати постановку полемічних питань;
 - в) у ході дискусії керувати полемікою, спрямовувати її, фіксувати й оцінювати думки виступаючих, відчувати їх настрій, бути готовим запропонувати одну-дві неоднозначні ситуації;
 - г) продумати заключне слово, в якому відбити підсумки обговорення та думок його учасників.
3. Ознайомити всіх з правилами ведення дискусії.

Інструкція учасникам гри.

1. Добре уявити свою роль, вміти перевтілюватися.
2. Підготувати себе для цього теоретично, ознайомившись з науковою літературою, працями вітчизняних учених, передовим педагогічним досвідом.
3. Демонструвати чіткий зв'язок теорії з практикою (виступи мають бути діловими, доказовими, обґрунтованими).
4. Проаналізувати вимоги до сучасного вчителя, суть педагогічної майстерності з різних позицій: заступників директора школи з навчальної та виховної роботи, вчителя-предметника, класного керівника, студента, учня, батьків.

Інструкція експертам.

1. Вести спостереження за ходом зустрічі, глибоко вивчити рекомендовану літературу, орієнтуватися в теорії і практиці обговорюваної проблеми.
2. Бути тактовними в оцінці дій всіх учасників гри, дати їй оцінку з точки зору вдосконалення професійних знань та вмінь.

Загальна підсумкова дискусія.

В обговоренні беруть участь всі студенти групи. Оцінюються:

- роль ведучого, його вміння вести ділову гру, додержання ним професійної етики, культури спілкування;
- виступи заступника директора, вчителів, учнів;
- заклучне слово ведучого, його вміння дати принципову оцінку всім виступам, зробити узагальнення, підготувати рекомендації з даної проблеми;
- гра з точки зору підвищення професійної підготовки майбутніх учителів.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Введение в специальность /Под ред. Л.М.Рувинского. - М.,1988. - Гл. 1, 2.
2. Макаренко А. С. Из лекции "Воспоминание о семье и школе":
3. Хрестоматия по педагогике. - М., 1973. - С. 21-22.
4. Педагогічна майстерність: Підручник /За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. - К., 1979.

ОГЛЯД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ

НАЗВА: _____

ВИХІДНІ ДАНІ: _____

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: _____

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ, ЩО РОЗГЛЯДАЮТЬСЯ _____

ВАШ ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК (знайти і виписати визначення таких понять)

ПЕДАГОГ - _____

ВИХОВАТЕЛЬ - _____

УЧИТЕЛЬ (у широкому суспільному значенні) - _____

УЧИТЕЛЬ (у вузькому педагогічному значенні) - _____

ВИКЛАДАЧ - _____

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ - _____

ФУНКЦІЇ ВЧИТЕЛЯ - _____

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ - _____

ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ - _____

ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ - _____

ПЕДАГОГІЧНА ЗАДАЧА - _____

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ - _____

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ - _____

ДІЛОВА ГРА – _____

ПЕДАГОГ – НОВАТОР - _____

ПЕДАГОГ-МАЙСТЕР - _____

ТЕМА 1.5. СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ

МЕТА: сформувати у студентів поняття про виховання, самовиховання, сутність процесу виховання, закономірності та принципи процесу виховання; ознайомити їх з різними підходами до розуміння сутності виховання як педагогічного процесу; закріпити вміння робити категорійний аналіз педагогічних понять на прикладі категорії “виховання”.

ОБЛАДНАННЯ: логічна схема основних понять процесу виховання.

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: «виховання» у широкому та вузькому розумінні; мета виховання; закономірності та принципи процесу виховання; рушійні сили процесу виховання; діяльнісно-особистісна концепція виховання; суб'єкт-суб'єктні відносини.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.

ТЕОРЕТИЧНІ МЕТОДИ: категорійний аналіз поняття «виховання» за допомогою контекстів творів відомих педагогів, конструювання визначення, абстрагування, співставлення, порівняння, оцінка.

ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ: моделювання педагогічних поняттєвих ситуацій; розв'язування педагогічних задач; проблемні питання, індивідуальні завдання, тестові завдання.

ПЛАН ЗАНЯТТЯ

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Виховання як спеціально організований і свідомо здійснюваний педагогічний процес.
2. Зміст і результат виховання. Діяльнісно-особистісна концепція виховання.
3. Поняття “виховання” у широкому та вузькому розумінні.
4. Закономірності процесу виховання.
5. Принципи виховання.

II. Виконання практичних завдань.

III. Розв'язування педагогічних задач.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997.
2. Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття”. - К.: Райдуга, 1994.
3. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. - Житомир, 1994. – 187 с.
4. Дубасенюк О.А. Виховна діяльність педагога: соціально-історичний та психолого-педагогічний аспекти: Монографія. – Житомир, 1997. – 175 с.
5. Закон України “Про освіту”. - Голос України, 1996.- 25 квітня. - С.1-3.
6. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. - К., 1997.
7. Легенький Г.И. Цель и способы воспитания. - М.: Педагогика, 1990. - Гл.1.
8. Макаренко А.С. О воспитании. - М., 1988. - С.36-70.
9. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва. - К., 1993. - Ч.1.
10. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. - М., 1987.
11. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти //Освіта. – К.,1996. - 7 серпня.
12. Основи національного виховання /За ред. В.Г.Кузя. - К., 1993.
13. Педагогіка /Под ред. Ю.К.Бабанского. - М., 1988. - Гл.1.
14. Педагогіка /Под ред. В.А. Сластенина - М.,1997. – С. 226.
15. Педагогіка /За ред. М.Д. Ярмаченка. - К., 1986. - Розд. 1.
16. Подласый В.И. Педагогика. Новый курс. - В 2-х кн. - Кн. 1. “Общие основы”.
17. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. - М., 1999. – С. 280-327.
18. Фіцула М.М. Педагогіка. – К., 2000.- С.218-246.
19. Харламов И.Ф. Педагогика. - М., 1999.

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ОBOB'ЯЗКОВОГО КОНСПЕКТУВАННЯ

1. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти //Освіта. – К.,1996. - 7 серпня.
2. А.С.Макаренко про методику організації виховного процесу //О воспитании. - М., 1988. - С.36-70.

ПІДГОТУВАТИ ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ЗА ТЕМАМИ:

1. А.С.Макаренко про методику організації виховного процесу.

Джерело: Макаренко А.С. О воспитании. - М., 1988. - С.36-70.

2. Сутність педагогіки співробітництва.

Джерело: Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва. - К., 1993. - Ч.1.

3. Народна педагогіка про виховання, його сутність і значення.

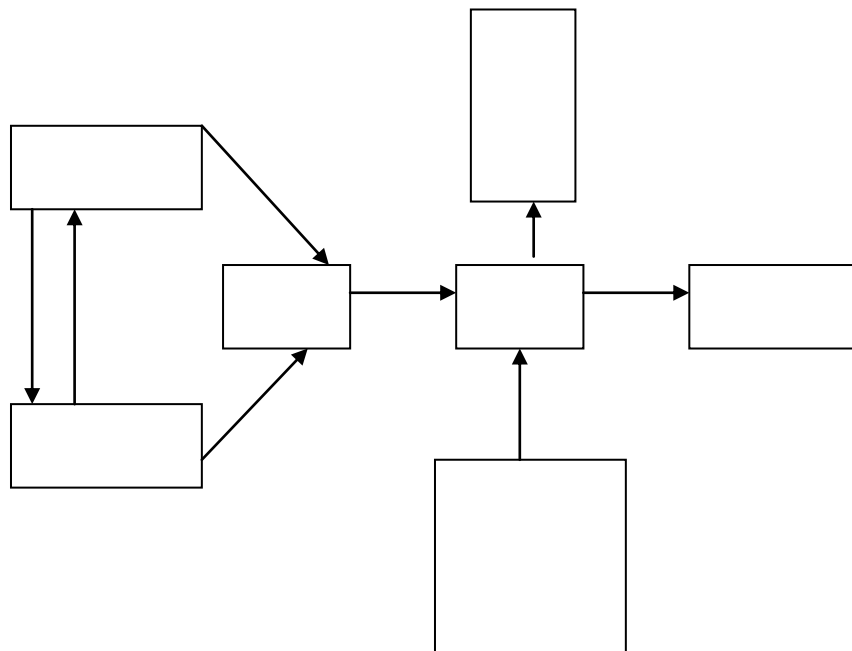
Джерело: Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. шк., 1985. – 312 с.

ПІДГОТУВАТИСЯ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА РІВНЯМИ

РЕПРОДУКТИВНИЙ РІВЕНЬ

1. Назвіть категорійні ознаки поняття “виховання”. Поясніть свій вибір.
2. У чому полягає сутність процесу виховання, якщо виходити з того, що особистість розвивається завдяки привласненню суспільно-історичного досвіду людської діяльності.
3. Особистісно-діяльнісна концепція виховання, її суть і значення для практики виховання?

4. Поняття “виховання” у широкому та вузькому значенні.
5. Закон і закономірність. Зіставте і порівняйте ці поняття.
6. Що слід розуміти під закономірностями виховання? Розкрийте їх сутність і обґрунтуйте свою відповідь.
7. Дати визначення понять “принцип”, “принцип виховання”. Які принципи виховання відповідають загальним закономірностям виховання?
8. Назвіть структурні компоненти процесу виховання і *заповніть схему:*
КОНСТРУКТИВНИЙ РІВЕНЬ



1. Користуючись знаннями про відомі вам педагогічні концепції, *заповніть таблицю:*

Цілі виховної діяльності	Місце дитини у системі виховних відносин	Педагогічна концепція
1.		Авторитарне виховання
2.		Вільне виховання
3.		Особистісно-орієнтоване виховання

2. Охарактеризуйте названі педагогічні теорії (концепції) за таким планом:

Що необхідно знати про теорії

1.	Емпіричні матеріали, що стали підґрунтям для розробки теорії.	
2.	Основні поняття теорії.	
3.	Основні положення (принципи) теорії.	Ядро теорії.
4.	Коло явищ, які підлягають даній теорії.	Наслідки з теорії.

3. Користуючись посібником («Практикум з педагогіки» /За ред О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир, 2003. – С. 236-237) назвіть загальні закономірності виховання і відповідні загальні принципи виховання.

Закономірності виховання	Загальні принципи виховання

4. Охарактеризуйте загальні закономірності виховання, користуючись таким планом:

Що необхідно знати про закон (закономірність)

1.	Зв'язок між якими явищами (процесами) відображає закон (закономірність).
----	--

2.	Формулювання закону (закономірності).
3.	Фактичний матеріал, що підтверджує справедливість закону. (закономірності).
4.	Врахування та застосування закону (закономірності) у практичній педагогічній діяльності.

5. Користуючись текстом підручника «Практикум з педагогіки» /За ред О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир, 2003. – С. 236-237 заповніть таблицю:

Закономірності виховання	Виражає зв'язок між такими явищами
1.	?
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

ТВОРЧИЙ РІВЕНЬ

Здійсніть категорійний аналіз категорії “виховання” за такою схемою:

а) уважно ознайомтеся з наведеними цитатами; порівняйте, зіставте і виберіть в них суттєві ознаки, які, на Ваш погляд, найбільш повно характеризують сутність поняття „виховання”. Для кожної з цитат заповніть таблицю за Зразком 1:

Зразок 1

№/п	Категорійні ознаки
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

б) Спробуйте сконструювати визначення поняття „виховання” на основі аналізу кожної цитати.

Поняття „виховання”:

“Істинна сутність виховної роботи полягає зовсім не у розмовах з дитиною, не у прямому впливі на дитину, а в організації вашої сім’ї, вашого особистого і громадського життя і в організації життя дитини. Виховна робота є перш за все роботою організатора. У цій справі немає дрібниць...Гарна організація ... не випускає з уваги найдрібніших подробиць і випадків. Дрібниці діють постійно, кожного дня, кожної години, з них складається життя. Керувати цим життям, організовувати його і буде самим відповідальним вашим завданням...Теорія виховання є перш за все наукою практично доцільною. Ми не можемо просто виховувати дитину, ми не маємо права здійснювати роботу виховання, не поставивши перед собою визначену мету. Робота вихователя, який не озброєний ясною, розгорнутою, детально відомою метою буде роботою аполітичного виховання...”

Головною формою виховної роботи я вважаю колектив. Школа має бути єдиним колективом, в якому організовані всі виховні процеси, і окремий член цього колективу повинен відчувати свою залежність від нього – від колективу, повинен бути відданим інтересам колективу, відстоювати ці інтереси...”

№/п	Категорійні ознаки
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

„Виховання є процесом двостороннім. Виховний вплив має успіх лише тоді, коли педагог бачить і розуміє душевний стан школярів, їх реальні стосунки, можливості і перспективи розвитку цих стосунків. Для того, щоб і справді вести за собою своїх вихованців, бути для них прикладом громадянського...ставлення до людей, вихователь повинен постійно сам рости як особистість, постійно вчитися дивитися на себе очима дітей.

У єдиному виховному колективі здійснюється у тісному взаємозв’язку не тільки відкрита передача старшими (вихователями) готового, накопиченого раніше суспільного досвіду і засвоєння цього досвіду молодшими (вихованцями), але й непомітна передача вихователями такого досвіду і засвоєння його вихованцями у колективних творчих справах. Застосовуючи цей досвід для розв’язування суспільних та навчальних задач, вихованці разом з вихователями і під їх керівництвом створюють новий для них суспільно

значущий досвід. Цей новий досвід поєднується з раніше засвоєним і особистим досвідом. Відбувається обмін таким об'єднаним досвідом між вихователями і вихованцями, застосування цього досвіду, закріплення його у вигляді традицій колективу. У результаті він перетворюється на особисте надбання кожного.

Таким чином, у єдиному виховному колективі відбувається не тільки виховання вихователями вихованців, а й самовиховання як молодших так і старших.

№/п	Категорійні ознаки
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

„Виховання – особливий вид людської діяльності. Тут все може бути системоутворюючою властивістю. Все, але лише за однієї умови: потрібна істинна любов до дітей, до учителя, любов, яка помножена на демократично організований колектив дорослих та дітей, на щедрі віру в успіх, у позитивні якості кожного, на чітке знання технології виховного процесу. У спілкуванні з дітьми обов'язково повинні бути і гострота розуму, і яскрава уява, і гра. Є тільки єдина установка на стосунки з дитиною – безкомпромісна повага до її людської гідності, до її нерозкритої ще гармонійності.

...Педагог тільки тоді виявиться здатним до гармонійного розвитку інших, коли відчує у собі гармонійні початки... Народження високої гармонії у людині повністю залежить від неї самої, при цьому зовсім не є важливим, якою вона була раніше...

...У вихованні необхідно завжди брати високо, а набравши висоти, брати ще вище, тому що лінія обрису Ідеалу завжди перебуває у русі.

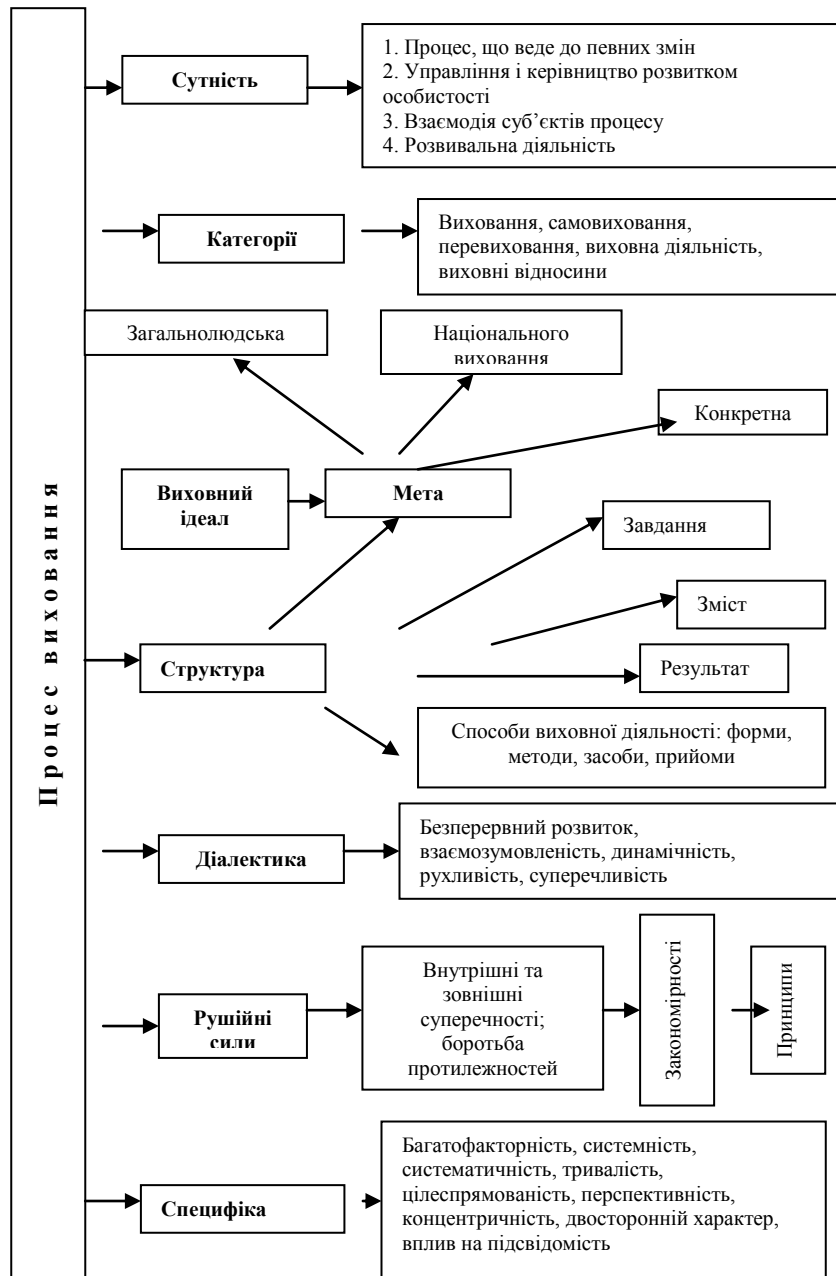
Цілісний процес виховання – це налагоджена взаємодія всіх навчально-виховних систем, це таке становлення школярів, коли у розвитку однієї здібності не втрачається зв'язок з іншими здібностями, коли один вид діяльності збагачує другий вид діяльності, коли всі педагогічні служби працюють на головну мету – всебічний розвиток особистості.

№/п	Категорійні ознаки
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Використані джерела:

1. Азаров Ю.П. Радість учить и учиться. – М., 1989. – С.214.
2. Іванов І.П. “Виховувати колективістів” //Педагогічний пошук. – М., 1988. – С.316, 330.
3. Макаренко А.С. О воспитании. - М., 1988. - С.36-70.

ОПОРНА СХЕМА ЗАНЯТТЯ



ОГЛЯД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ

НАЗВА: _____

ВИХІДНІ ДАНІ: _____

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: _____

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ, ЩО РОЗГЛЯДАЮТЬСЯ _____

ВАШ ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК (знайти і виписати визначення таких понять)

ВИХОВАННЯ (у широкому соціальному значенні) - _____

ВИХОВАННЯ (у вузькому соціальному значенні) - _____

ВИХОВАННЯ (у широкому педагогічному значенні) - _____

ВИХОВАННЯ (у гранично вузькому педагогічному значенні) - _____

МЕТА - _____

МЕТА ВИХОВАННЯ (загальна) - _____

ІДЕАЛ ВИХОВАННЯ - _____

МЕТА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ - _____

ІДЕАЛ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ - _____

ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИХОВАННЯ - _____

ПРИНЦИП - _____

ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ - _____

ВИХОВНІ ВІДНОСИНИ - _____

ТЕМА 1.6. ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ ВИХОВАННЯ

МЕТА: сформувати уявлення про класифікацію методів виховання, встановити характер взаємозв'язку між ними; проаналізувати шляхи вдосконалення методів виховання, застосування їх при розв'язуванні педагогічних ситуацій, формувати навички аналізу, уміння порівнювати, узагальнювати, робити самостійні висновки.

ОБЛАДНАННЯ: таблиці, картки-завдання, матеріали про передовий педагогічний досвід.

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: метод виховання; засіб та прийом виховання; класифікація методів виховання; методи формування свідомості особистості; методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки; методи стимулювання поведінки та діяльності; методи контролю та самоконтролю.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.

ТЕОРЕТИЧНІ МЕТОДИ: аналіз основних понять теми; конструювання визначень поняття «метод», «засіб», «прийом» виховання; структурування інформації.

ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ: моделювання педагогічних ситуацій; розв'язування педагогічних задач; ділова гра; проблемні питання; тестові завдання

ПЛАН ЗАНЯТТЯ

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Поняття про методи і засоби виховання.
2. Методи формування свідомості особистості.
3. Методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки.
4. Методи стимулювання поведінки та діяльності.
5. Методи контролю, самоконтролю та самооцінки у вихованні.
6. Прийоми педагогічного впливу.

II. Виконання практичних завдань.

III. Розв'язування педагогічних задач.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Болдирев Н.М. Методика воспитательной работы в школе. - М., 1984.
2. Даниленко М.В., Даниленко Л.І. Педагогічні задачі. - К., 1991.
3. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва. - К.: Вища шк., 1993. - Ч. II.
4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. - К., 1997. - С.94-135; 172-203
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти //Виховна робота в закладах освіти України. - К., 1998. - С. 179-192.
6. Макаренко А.С. Методи виховання. - Тв. у 8 т. - Т. 5 - К., 1981.
7. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. - К., 1990.
8. Натанзон Е.М. Важкий школяр і педагогічний колектив. - М., 1987.
9. Педагогіка /Под ред. Ю.К. Бабанського. - М., 1988. - С. 105-125.
10. Подласый И.П. Педагогіка. - Кн. 2. - М. 1999. - С. 93-136.
11. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. - К., 1975.
12. Фіцула М.М. Педагогіка. - К., 2000. - С. 314-340
13. Харламов И.Ф. Педагогіка. - М., 1999. - С.303-322.

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ОBOB'ЯЗКОВОГО КОНСПЕКТУВАННЯ

1. Макаренко А.С. Методи виховання. - Тв. у 8 т. - Т. 5 - К., 1981.

ПІДГОТУВАТИ ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ

ЗА ТЕМАМИ:

1. А.С.Макаренко про метод вибуху.

Джерело: Макаренко А.С. Педагогічна поема. - М., 1988.

2. В.О.Сухомлинський про методи виховання у Павлівській середній школі.

Джерело: Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа //Вибр. тв. в п'яти томах. - Т.4. - К.: Рад. шк., 1977.

ПІДГОТУВАТИСЯ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА РІВНЯМИ

1. Заповнити таблицю

Класифікація методів виховання (за Ю.К.Бабанським)			
Методи	Методи	Методи	Методи
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

ОГЛЯД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ

НАЗВА: _____

ВИХІДНІ ДАНІ: _____

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: _____

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ, ЩО РОЗГЛЯДАЮТЬСЯ _____

ВАШ ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК (знайти і виписати визначення таких понять)

МЕТОД - _____

МЕТОД ВИХОВАННЯ - _____

ПРИЙОМ ВИХОВАННЯ - _____

ЗАСІБ ВИХОВАННЯ - _____

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ - _____

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ СУСПІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ - _____

МЕТОДИ СТИМУЛЮВАННЯ І КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ - _____

МЕТОДИ КОНТРОЛЮ І САМОКОНТРОЛЮ - _____

ТЕМА 1.7. ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ОСОБИСТІСТЬ ШКОЛЯРА

МЕТА: розкрити розуміння колективу як мети і засобу виховання школярів, впливу колективу на особистість; показати динаміку та логіку розвитку колективу; формувати у студентів професійно-педагогічні уміння формування учнівського колективу, вибору педагогічно доцільної системи методів виховного впливу на особистість і колектив відповідно поставлених завдань.

ОБЛАДНАННЯ: таблиці “Структура загальношкільного колективу”, “Етапи розвитку колективу”, опорна схема заняття, картки з педагогічними завданнями.

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: група; колектив; учнівський колектив; загальношкільний колектив; ознаки колективу; функції колективу; структура дитячого колективу; етапи розвитку колективу; закони життя, стиль, тон дитячого колективу; система перспективних ліній; закон паралельної дії; суспільна думка.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.

ТЕОРЕТИЧНІ МЕТОДИ: категорійний аналіз понять «колектив», «група»; конструювання визначень; абстрагування, порівняння, оцінка; структурування інформації.

ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ: проблемні питання, індивідуальні завдання, розв’язування педагогічних задач, тестові завдання.

ПЛАН ЗАНЯТТЯ

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Сутність, ознаки, функції колективу.
2. Вплив колективу на особистість дитини. Структура дитячого, загальношкільного колективу.
3. Процес розвитку колективу. Система перспективних ліній.
4. Закони життя, стиль, тон дитячого колективу.
5. Педагогіка паралельної дії.

II. Виконання практичних завдань.

III. Розв’язування педагогічних задач.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Методика воспитательной работы в школе. - М., 1984.
2. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. - К., 1997. - С.94-135; 172-203
3. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва. - К.: Вища шк., 1993. - Ч. II.
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти //Виховна робота в закладах освіти України. - К., 1998. - С. 179-192.
5. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. - Харків, 1997. - С.84 – 102.
6. Макаренко А.С. Методи виховання. - Тв. у 8 т. - Т. 5 - К., 1981.
7. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. - К., 1990.
8. Подласый И.П. Педагогика. - Кн. 2. - М. 1999. - С. 93-136.
9. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання /За ред. Красовицького М.Ю. - Київ - Івано-Франківськ, 2000.- С.133 – 156.
10. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. - К., 1975.
11. Фіцула М.М. Педагогіка. - К., 2000. - С. 355 – 373.

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ОБОВ’ЯЗКОВОГО КОНСПЕКТУВАННЯ

1. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. - Тв. у 8 т. - Т. 1 - К., 1981. - С.177-250.
2. Сухомлинський В.А. мудра влада колективу. - К., 1975.

ПІДГОТУВАТИ ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ЗА ТЕМАМИ:

1. Методика колективних творчих справ.

Джерело: Иванов И.П. Воспитывать коллективистов //Педагогический поиск. - К., 1988. - С.336-406.

2. Етапи становлення колективу.

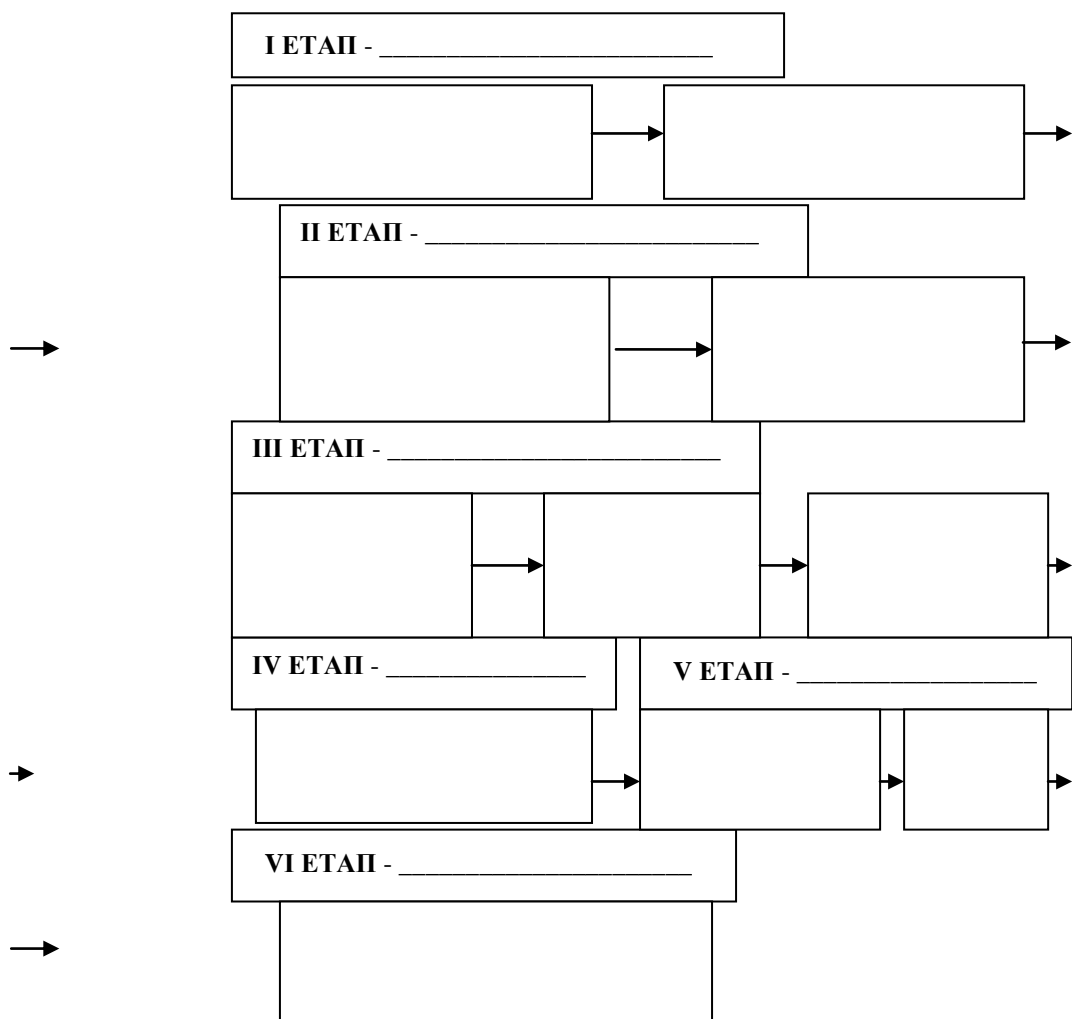
Джерело: А.Н.Лутошкин. Как вести за собой. - М., 1978. - С.6-12.

ПІДГОТУВАТИСЯ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ

Основний критерійб	Система перспективних ліній: _____ _____ _____ _____	
	ІІІ ЕТАП	Засіб впливу на особистість та колектив - _____ _____ Завдання: _____ _____ _____
	ІІ ЕТАП	Засіб впливу на особистість та колектив - _____ _____ Завдання: _____ _____ _____ _____
	Засіб впливу на особистість та колектив - _____ _____ Завдання: _____ _____ _____ _____	І ЕТАП

МЕТОДИКА КОЛЕКТИВНИХ ТВОРЧИХ СПРАВ

1. Опрацювати сутність методики колективний справ за книгами
 - а) Іванов І.П. Енциклопедія колективних творчих дел. - М.: Педагогіка, 1989.
 - б) Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 1997.
2. Заповнити схему основних етапів здійснення методики КТС:



ОГЛЯД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ

НАЗВА: _____

ВИХІДНІ ДАНІ: _____

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: _____

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ, ЩО РОЗГЛЯДАЮТЬСЯ _____

ВАШ ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК (знайти і виписати визначення таких понять)

ГРУПА - _____

КОЛЕКТИВ - _____

ОЗНАКИ КОЛЕКТИВУ - _____

ОСНОВНИЙ ЗАКОН ЖИТТЯ КОЛЕКТИВУ - _____

ПРИНЦИП ПАРАЛЕЛЬНОЇ ДІЇ - _____

СИСТЕМА ПЕРСПЕКТИВНИХ ЛІНІЙ - _____

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ КОЛЕКТИВУ:

КРИТЕРІЙ - _____

I ЕТАП: _____

II ЕТАП: _____

III ЕТАП: _____

АКТИВ КОЛЕКТИВУ - _____

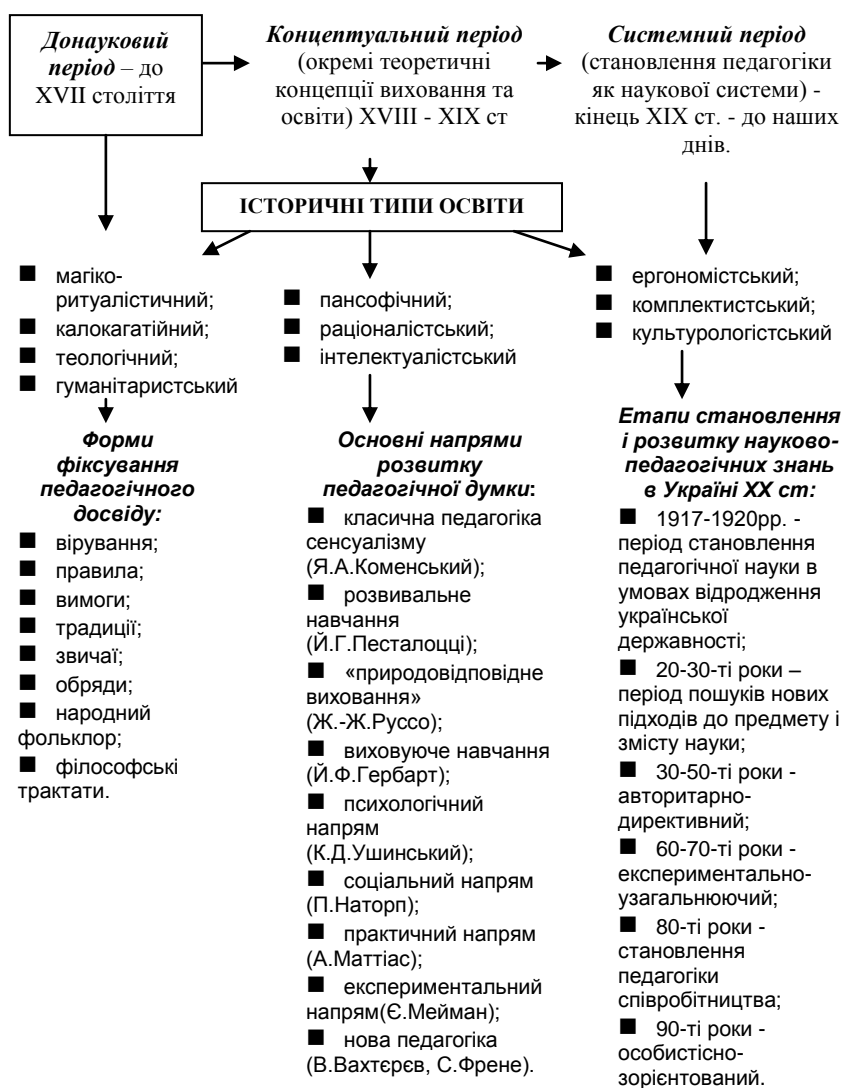
СТРУКТУРА ШКІЛЬНОГО ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ - _____

КОЛЕКТИВНА ТВОРЧА СПРАВА - _____

МЕТОДИКА КТС - _____

ЗАКОНИ ЖИТТЯ КОЛЕКТИВУ - _____

Логіко-структурна схема основних етапів розвитку педагогічних знань



Оцінка важливості знань базових понять з педагогіки педагогами та самооцінка рівня їх сформованості

№п/п	Знання базових понять з різних розділів педагогічної науки	Значущість знань		Самооцінка сформованості знань		
		I гр.	II гр.	I гр.	II гр.	Різниця
Загальні основи педагогіки						
1.	Особливості учня (дитини), як суб'єкта процесів виховання та навчання	1,0	0,94	0,91	0,73	0,18
2.	Особливості педагогічної процесії, роль та функції вчителя	1,0	0,94	0,88	0,71	0,17
3.	Методи науково-педагогічного дослідження	0,98	0,93	0,75	0,59	0,16
4.	Міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими науками	0,95	0,91	0,79	0,62	0,17
Теорія виховання						
1.	Цілі виховання	1,0	0,94	0,95	0,78	0,17
2.	Закономірності та принципи виховання дітей різних вікових груп	1,0	0,93	0,89	0,73	0,16
3.	Зміст виховної діяльності в сучасній школі	1,0	0,93	0,86	0,70	0,16
4.	Методи та засоби виховання	1,0	0,94	0,89	0,71	0,18
5.	Організація виховного процесу	1,0	0,94	0,87	0,71	0,16
6.	Індивідуальна та диференційована робота з учнями	0,98	0,94	0,89	0,72	0,17
Теорія навчання (дидактика)						
1.	Цілі навчання	1,0	0,96	0,95	0,75	0,22
2.	Зміст освіти в сучасній школі	1,0	0,96	0,84	0,68	0,16
3.	Закономірності і принципи навчання учнів різного віку	0,98	0,94	0,86	0,69	0,17
4.	Методи та засоби навчальної діяльності	1,0	0,96	0,89	0,72	0,17
5.	Організація процесу навчання.	1,0	0,96	0,90	0,73	0,17
6.	Особливості навчальної діяльності педагога	0,98	0,96	0,88	0,71	0,17
7.	Індивідуальна та диференційована робота з дітьми	1,0	0,96	0,91	0,72	0,19
Керівництво школою						
1.	Цілі керівництва середнім навчальним закладом	1,0	0,94	0,83	0,66	0,17
2.	Зміст управління школою	1,0	0,91	0,82	0,61	0,21
3.	Форми управління школою	1,0	0,91	0,76	0,54	0,22
4.	Методи управління школою	1,0	0,91	0,76	0,57	0,19
5.	Принципи побудови управління школою	1,0	0,91	0,75	0,48	0,32

**Рівень сформованості гностичних умінь студентів Житомирського педуніверситету за
результатами експертної оцінки (експериментальні групи)**

<i>Уміння</i>	<i>Високий рівень (в.)</i>	<i>Середній рівень (с.)</i>	<i>Низький рівень (н.)</i>	<i>Різниця відносних частот</i>		
				<i>в-с</i>	<i>с-н</i>	<i>в-н</i>
1.	1.00	0.80	0.56	0.20	0.24	0.44
2.	0.97	0.80	0.56	0.17	0.24	0.41
3.	0.96	0.80	0.56	0.16	0.25	0.41
4.	0.95	0.81	0.62	0.14	0.19	0.33
5.	0.97	0.82	0.60	0.15	0.22	0.33
6.	0.98	0.81	0.62	0.17	0.19	0.36

**Рівень сформованості гностичних умінь студентів Житомирського педуніверситету за
результатами експертної оцінки (контрольні групи)**

<i>Уміння</i>	<i>Високий рівень (в.)</i>	<i>Середній рівень (с.)</i>	<i>Низький рівень (н.)</i>	<i>Різниця відносних частот</i>		
				<i>в-с</i>	<i>с-н</i>	<i>в-н</i>
1.	0.80	0.54	0.27	0.26	0.27	0.53
2.	0.80	0.53	0.28	0.27	0.25	0.52
3.	0.77	0.53	0.26	0.24	0.27	0.51
4.	0.80	0.55	0.37	0.25	0.18	0.43
5.	0.80	0.52	0.32	0.28	0.2	0.48
6.	0.80	0.54	0.37	0.26	0.17	0.43

Ілюстрація оцінки важливості знань вчителями

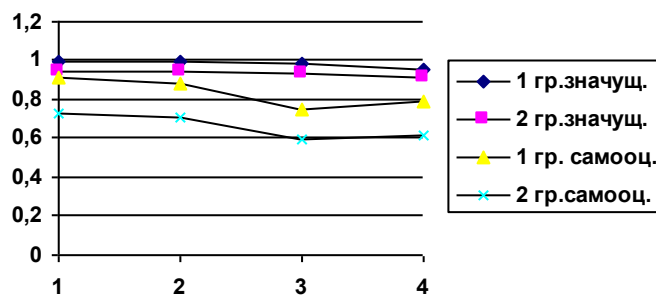


Рис. Г.1. Загальні основи педагогіки

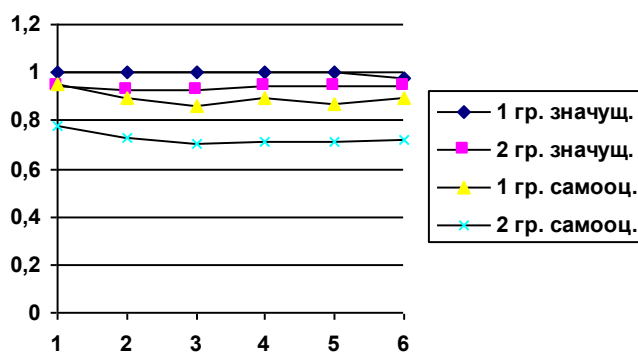


Рис. Г.2. Теорія виховання

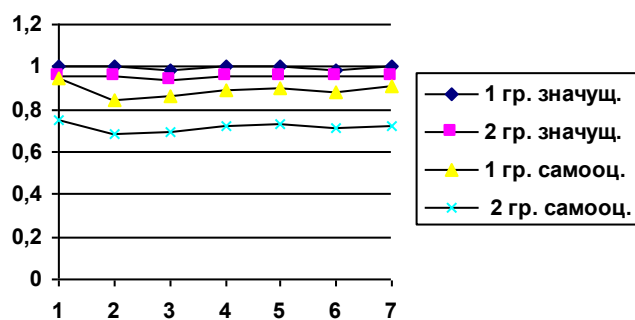


Рис. Г.3. Теорія навчання (дидактика)

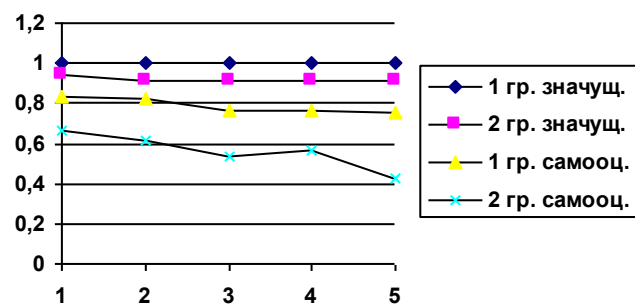


Рис. Г.4. Керівництво школою

Базові знання з педагогіки

РОЗДІЛИ КУРСУ	ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ	ТЕОРІЇ	ЗАКОНОМІРНОСТІ	ПРИНЦИПИ
	<p>Педагогіка: педагогічна наука, педагогічна практика.</p> <p>Предмет педагогіки.</p> <p>Об'єкт педагогіки.</p> <p>Методологія сучасної педагогіки.</p> <p>Методи науково-педагогічних досліджень.</p> <p>Категорії педагогіки: виховання, освіта, навчання, розвиток особистості, самоосвіта, самовиховання.</p> <p>Педагогічний процес.</p> <p>Учасники педагогічного процесу: вихователь і вихованець, вчитель і учень.</p> <p>Особистість та її розвиток.</p> <p>Професійна підготовка майбутнього вчителя: цілі, завдання, форми, методи.</p> <p>Професіограма вчителя-вихователя.</p> <p>Педагогічна діяльність.</p> <p>Передовий педагогічний досвід.</p>	<p>Педагогіка як наука і мистецтво;</p> <p>Теорія «чистої дошки»;</p> <p>Соціологізаторські та біологізаторські теорії розвитку.</p>	<p>Історичний характер виховання.</p> <p>Соціальний характер виховання.</p> <p>Єдність та взаємозумовленість виховання як суспільного та педагогічного явища.</p> <p>Єдність та взаємозумовленість виховання, навчання, освіти та розвитку особистості.</p> <p>Єдність та взаємозумовленість виховної та формуючої діяльності.</p>	<p>Народності.</p> <p>Природовідповідності.</p> <p>Культуровідповідності.</p> <p>Гуманізації</p> <p>Демократизації</p>
	1. Загальні основи педагогіки			

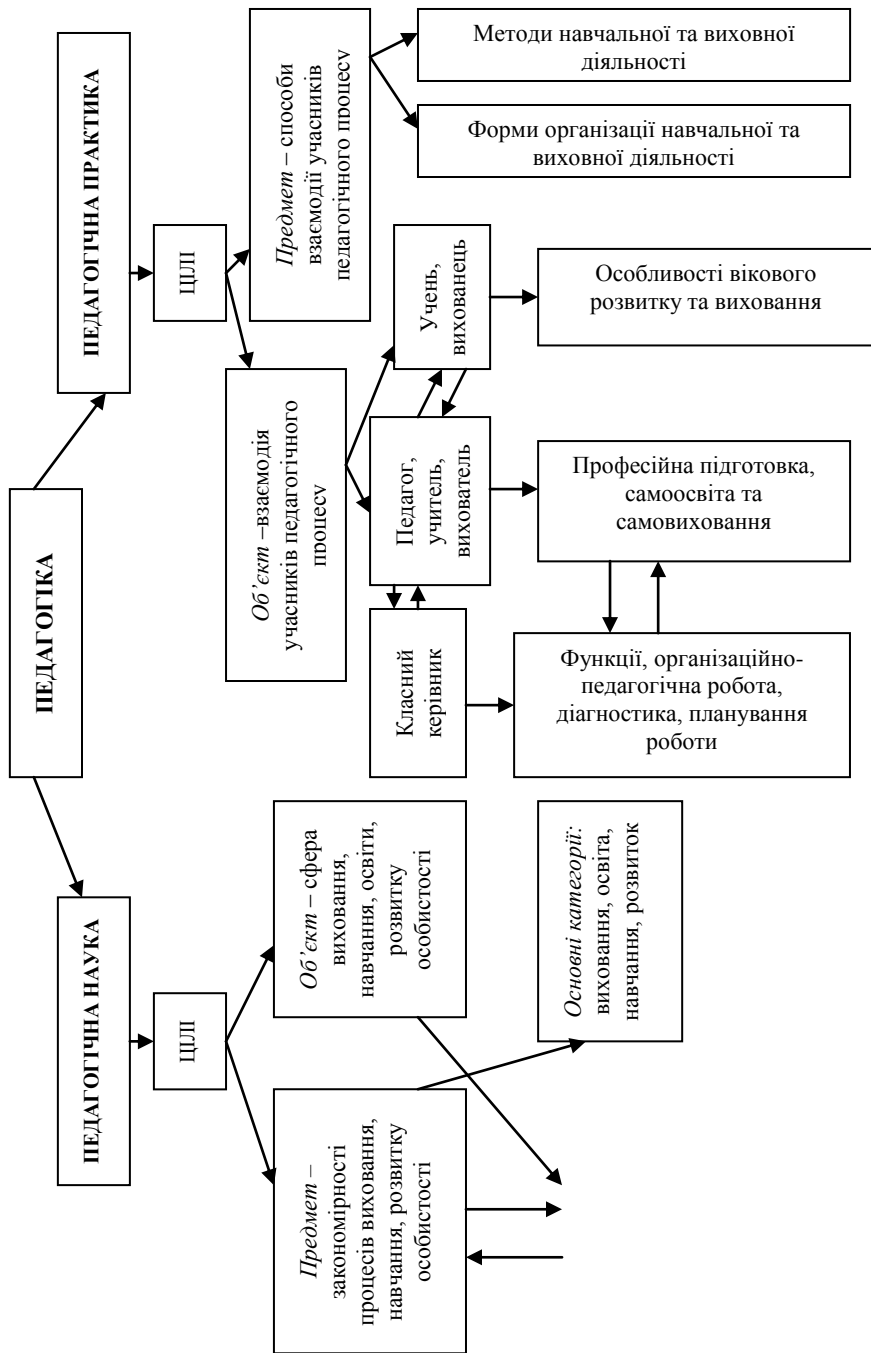
<p align="center">2. Загальна теорія виховання</p>	<p>Виховання як суспільне явище. Виховання як педагогічне явище. Виховання як процес. Сутність та специфіка процесу виховання. Мета виховання. Всесторонній гармонійний розвиток особистості як мета виховання. Закономірності виховання. Принципи виховання. Форми та методи виховання. Зміст виховної діяльності: моральне, розумове, громадянське, трудове та економічне, естетичне, екологічне, фізичне, сімейне виховання. Колектив та його вплив на особистість. Дитячі громадські організації. Особливості виховної діяльності педагога. Класний керівник, його функції та методика роботи. Індивідуальна робота з вихованцями. Суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні відносини у вихованні.</p>	<p>Теорія «вільного» виховання; Авторитарне виховання; Соціоцентризм та педоцентризм у вихованні; «Я»- концепція; Концепція національного виховання</p>	<p>Мета, характер і зміст виховання зумовлюються об'єктивними потребами суспільства, інтересами держави і панівних класів, соціокультурними і етнічними нормами і традиціями. Результати виховання обумовлюються узгодженістю виховних впливів, впливу об'єктивних і суб'єктивних факторів. Позитивна реакція особистості на педагогічні впливи обумовлена врахуванням її потреб, інтересів і можливостей, вимогливим і шанобливим ставленням, опорою на позитивне, створенням оптимістичних перспектив особистісного розвитку. Ефективність виховання визначається ступенем власної активності особистості, змістом і способами організації діяльності, до якої вона включена, мотивами участі у діяльності, характером педагогічного керівництва діяльністю дітей. Ефективність виховання обумовлена визнанням особистості як цілісності і відповідною організацією виховних впливів і взаємостосунків.</p>	<p><i>Принципи виховання:</i> Народності. Природовідповідності. Культуровідповідності. Гуманізації виховання. Демократизації виховання. Безперервності виховання. Етнізації виховного процесу. Диференціації та індивідуалізації виховного процесу. Послідовності, систематичності, варіативності форм і методів виховання. Інтегративності. Виховання в діяльності та спілкуванні. Стимулювання дитини до самовиховання. Цілісного підходу до виховання.</p>
---	---	---	---	---

<p align="center">3. Теорія навчання (дидактика)</p>	<p>Об'єкт і предмет теорії навчання.</p> <p>Освіта: мета освіти, види освіти, державний стандарт освіти, зміст освіти.</p> <p>Навчання як процес: сутність та специфіка.</p> <p>Мета, функції та структура процесу навчання.</p> <p>Закономірності навчання.</p> <p>Принципи навчання.</p> <p>Двобічний характер процесу навчання: викладання і учіння.</p> <p>Діяльність вчителя та учня.</p> <p>Форми організації навчання.</p> <p>Методи навчання.</p> <p>Засоби навчання.</p> <p>Індивідуальна робота з учнями.</p> <p>Основні типи навчання.</p>	<p>Теорія формальної освіти (І.Г.Песталоцці, І.Ф.Герbart, І.Кант);</p> <p>Теорія матеріальної освіти (Г.Спенсер);</p> <p>Асоціативні теорії (пояснювальні-ілюстративний тип навчання); серед них теорія розвивального навчання (Л.В.Занков)</p> <ul style="list-style-type: none"> Діяльнісні теорії: теорія проблемного навчання (М.І.Махмудов); Теорія поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізіна); <p>Теорія змістовного узагальнення та теоретичного мислення у процесі навчальної діяльності (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін).</p>	<p>Єдність та взаємозумовленість мети, змісту, форм та методів навчання.</p> <p>Єдність та взаємозумовленість діяльності учнів та педагогів.</p> <p>Єдність та взаємозумовленість основних видів навчання.</p> <p>Діалектичний характер навчання.</p> <p>Діяльнісний характер навчання.</p> <p>Виховуючий характер навчання.</p> <p>Єдність педагогічного керівництва і самодіяльності учнів.</p>	<p>Принципи навчання:</p> <p>Науковості.</p> <p>Доступності.</p> <p>Наочності.</p> <p>Зв'язку теорії з практикою.</p> <p>Систематичності.</p> <p>Системності.</p> <p>Свідомості та активності.</p> <p>Міцності засвоєння знань.</p> <p>Індивідуального підходу до учнів за умов колективної навчальної праці з класом.</p> <p>Виховання у процесі навчання.</p> <p>Позитивного емоційного фону навчання.</p> <p>Самостійності та активності учнів.</p> <p>Поваги до особистості дитини у поєднанні з розумною вимогливістю.</p> <p>Оперативності знань.</p> <p>Цілеспрямованості педагогічного процесу.</p> <p>Навчання на високому рівні складності.</p>
---	---	--	---	--

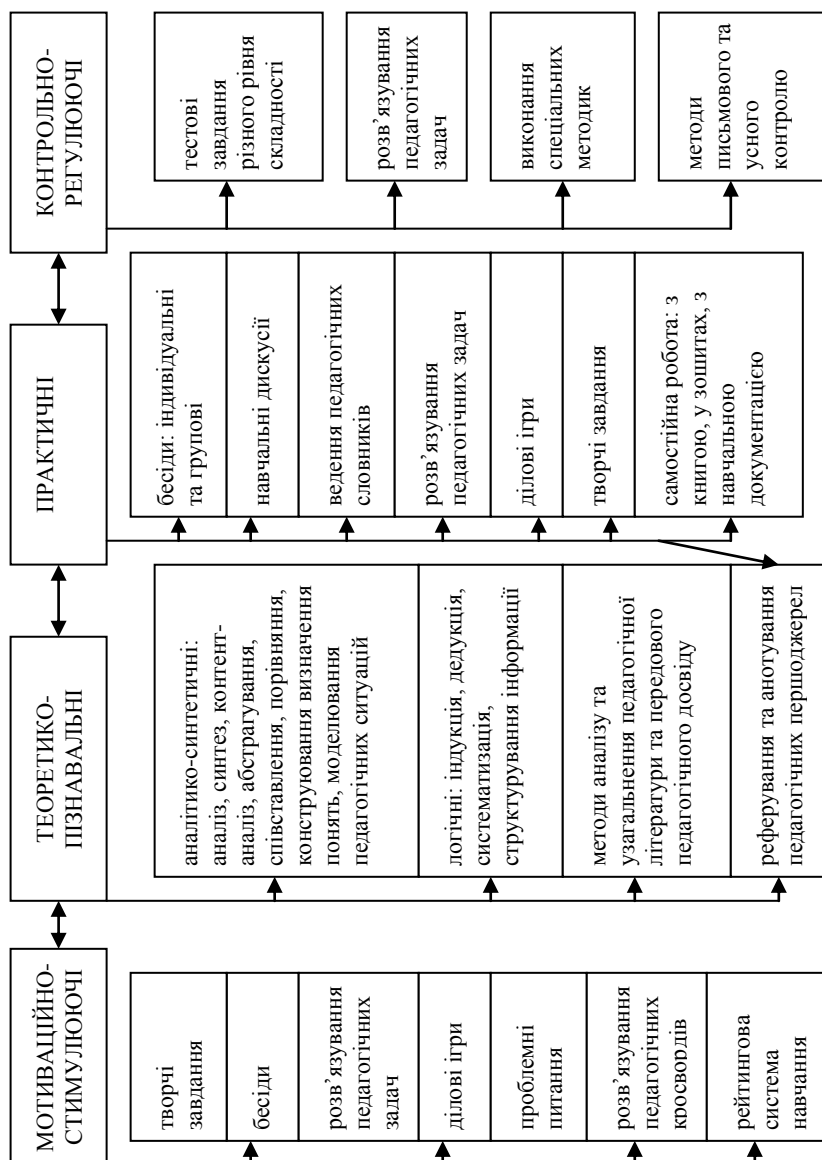
<p align="center">4. Теорія керівництва школою</p>	<p>Управління та керівництво школою. Основні ланки управління і керівництва школою. Школа як педагогічна система - змістовна, процесуальна, організаційна. Діяльність керівника школи, його заступників та класних керівників. Діяльність учительських та учнівських громадських організацій. Діяльність педради школи, методичних об'єднань. Співпраця школи, сім'ї та громадськості.</p>	<p>.</p>	<p>Єдність та взаємодія складових частин педагогічної системи у школі: змістовної, процесуальної, організаційної. Єдність та взаємозумовленість єдиноначалля та колегіальності в управлінні та керівництві школою. Єдність та взаємодія прямого та оберненого зв'язку в управлінні і керівництві школою. Єдність та взаємодія школи, сім'ї та громадськості.</p>	<p><i>Принципи управління школою:</i> Державність; Демократичність; Гласність; Відкритість; Регіональність.</p>
---	--	----------	--	---

Специфікація навчальних цілей вивчення курсу "Педагогіка"

№ п/п	ЗМІСТ (розділи курсу)	Інтелектуальні операції					
		Знання	Аналіз	Синтез	Розуміння	Застосування	Оцінка
I. Загальні основи педагогіки							
1.	Предмет та основні категорії педагогіки	+	+	+	+	+	
2.	Методи педагогічних досліджень	+			+	+	
3.	Професія вчителя в сучасному суспільстві	+			+		+
4.	Самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя	+			+	+	+
5.	Школяр, його розвиток та виховання	+			+	+	+
II. Теорія виховання							
1.	Сутність процесу виховання	+	+	+	+	+	+
2.	Загальні методи виховання	+	+	+	+	+	+
3.	Формування учнівського колективу та його вплив на особистість школяра	+	+	+	+	+	+
4.	Розумове виховання учнів	+			+	+	
5.	Формування наукового світогляду школярів	+			+	+	+
6.	Моральне виховання учнів.	+			+	+	
7.	Методика трудового, економічного та екологічного виховання	+			+	+	
8.	Естетичне виховання школярів	+			+	+	
9.	Організаційно-педагогічна робота класного керівника	+			+	+	+
10.	Педагогічна діагностика в роботі класного керівника	+			+	+	
11.	Планування роботи класного керівника	+			+	+	
12.	Діяльність дитячих громадських організацій	+					
	Виховання дітей у сім'ї	+	+	+	+	+	+
14.	Індивідуальна робота з учнями.	+			+	+	
III. Дидактика							
1.	Сутність процесу навчання	+	+	+	+	+	+
2.	Зміст і освіти в сучасній школі	+	+		+		+
3.	Методи і засоби навчання	+	+	+	+	+	+
4.	Форми організації навчання	+			+	+	+
5.	Урок як основна форма співпраці вчителя і учнів	+			+	+	



ЛОГІКО-СТРУКТУРНА СХЕМА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ



ТЕМА ЗАНЯТТЯ	ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ	МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ		
1.1. Предмет та основні категорії педагогіки	Педагогіка, предмет вивчення педагогіки; методологія, методологічні основи педагогіки; основні категорії педагогіки: виховання, освіта, навчання, розвиток особистості; структура педагогічної науки, галузі педагогіки.	ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз понять «виховання», «освіта», «навчання», «розвиток» шляхом співставлення, порівняння, аналізу, синтезу, явних визначень, означених понять; конструювання визначень. ПРАКТИЧНІ: розв'язання педагогічних задач, пов'язаних з понятійним апаратом педагогіки, моделювання педагогічних понятійних ситуацій, проблемні питання, тестові завдання
1.2. Методи науково-педагогічних досліджень	Методи науково-педагогічних досліджень; методологія педагогічних досліджень; рівні педагогічних досліджень: емпіричний, теоретичний, методологічний; принципи відбору методів дослідження; структура методів педагогічного дослідження.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз методів, конструювання, систематизація. ПРАКТИЧНІ: індивідуальні завдання, моделювання ситуацій педагогічного експерименту, ділова гра, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.

1.3. Професія вчителя у сучасному суспільстві	Педагог, вчитель; викладач, вихователь; специфіка педагогічної діяльності; професіограма вчителя.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, співставлення, порівняння, аналогія. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, індивідуальні завдання, моделювання педагогічних ситуацій, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання
1.4. Самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя	Самовиховання; самоосвіта; НОП студента.	ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз понять «самоосвіта» та «самовиховання», співставлення, порівняння, структурування понять; конструювання визначень. ПРАКТИЧНІ: складання індивідуальних програм самовиховання; розв'язування педагогічних задач, індивідуальні завдання, тестові завдання.
1.5. Школяр, його розвиток та виховання	Розвиток; формування особистості; спадковість; соціальне середовище; активність особистості; акселерація.	ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз понять «розвиток» та «формування особистості» за допомогою контекстуальний визначень; аналіз теорій стосовно розвитку особистості, абстрагування, оцінка. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання; розв'язування педагогічних задач, індивідуальні завдання, тестові завдання; усне індивідуальне та фронтальне опитування, письмові відповіді на тестові завдання; перевірка педагогічних словників.

РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ		
2.1. Сутність процесу виховання	«Виховання» у широкому та вузькому розумінні; мета виховання; закономірності та принципи процесу виховання; рушійні сили процесу виховання; діяльнісно-особистісна концепція виховання; суб'єкт-суб'єктні відносини.	ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз понять «виховання» за допомогою контекстів творів відомих педагогів, конструювання визначення, абстрагування, співставлення, порівняння, оцінка. ПРАКТИЧНІ: моделювання педагогічних понятійних ситуацій; розв'язування педагогічних задач; проблемні питання, індивідуальні завдання, тестові завдання
2.2. Загальні методи виховання	Метод виховання; засіб та прийом виховання; класифікація методів виховання; методи формування свідомості особистості; методи стимулювання поведінки та діяльності; методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки; методи контролю та самоконтролю; самооцінка.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять теми; конструювання визначень понять «метод», «засіб», «прийом» виховання; конструювання інформації. ПРАКТИЧНІ: моделювання педагогічних ситуацій; розв'язування педагогічних задач; ділова гра; проблемні питання; тестові завдання.
2.3. Формування учнівського колективу та його вплив на особистість школяра	Група; колектив; учнівський колектив; ознаки колективу; функції колективу; структура колективу; етапи розвитку колективу; закони життя, стиль, тон дитячого колективу; система перспективних ліній; 3-н паралельної дії.	ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз понять «колектив», «група»; конструювання визначень; абстрагування, порівняння, оцінка; конструювання ПРАКТИЧНІ: проблемні питання, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання

<p>2.4. Розумове виховання. Робота класного керівника стосовно розвитку пізнавальних інтересів школярів</p>	<p>Розумове виховання; пізнавальний інтерес; культура розумової праці.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять теми, конструювання визначень; співставлення понять «розумове виховання», «освіта», «навчання»; систематизація і конструювання інформації. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання, ділова гра, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.</p>
<p>2.5. Формування наукового світогляду школярів</p>	<p>Світогляд; типи світогляду: примітивно-емпіричний, релігійно-міфологічний, філософсько-теоретичний, науковий. функції світогляду; структура світогляду; наукове мислення; поняттєве мислення.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз понять «світогляд»; співставлення історичних типів світогляду; конструювання визначення поняття «світогляд»; систематизування інформації. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання, ділова гра, навчальна дискусія, індивідуальні завдання, тестові завдання.</p>
<p>2.6. Моральне виховання учнів</p>	<p>Мораль, моральність; моральне виховання; моральні почуття; моральні переконання; моральна свідомість; моральні звички; моральна спрямованість; моральний вчинок; моральна поведінка; моральний ідеал; цілі, зміст та методи морального виховання.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять теми; виявлення взаємозв'язків між основними поняттями; конструювання визначень понять; систематизація і конструювання інформації. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання, розв'язання педагогічних задач, моделювання педагогічних ситуацій, ділова гра, навчальна дискусія, тестові завдання.</p>

2.7. Методика трудового виховання та профорієнтації учнів. Економічне виховання	Трудове виховання; трудове навчання; суспільно-корисна праця; професійна підготовка; економічна освіта; економічне виховання; профорієнтація; профосвіта, профадаптація, профвиховання, профдобір.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять, конструювання визначень, систематизація і структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, розв'язання педагогічних задач, тестові завдання.
2.8. Естетичне виховання школярів	Естетика, естетичне виховання; форми естетичного виховання; методи естетичного виховання.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять, конструювання визначень, систематизація і структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, розв'язання педагогічних задач, тестові завдання.
2.9. Організаційно- педагогічна робота класного керівника	Класний керівник; професіограма особистості та діяльності класного керівника; функції та обов'язки; зміст і форми виховної роботи; методичне об'єднання класних керівників.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, порівняння, структурування інформації, оцінка. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, побудова професіограми особистості вчителя; навчальна дискусія; розв'язування педагогічних задач; тестові завдання.
2.10. Педагогічна діагностика в роботі класного керівника	Педагогічна діагностика; психолого-педагогічне вивчення учнів; форми та методи.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, порівняння, структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: складання програми дослідження особистості (класу); проблемні питання, розв'язання педагогічних задач; тестові завдання.

2.11. Планування роботи класного керівника. Сутність методики колективних творчих справ	План, планування, принципи планування виховної роботи; методика КТС.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, порівняння, структурування інформації, абстрагування, співставлення.
РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ (ДИДАКТИКА)		
3.1. Сутність процесу навчання	Дидактика; навчання; структура процесу навчання; мотиви навчання; функції навчання; викладання і учіння; структура діяльності вчителя; структура процесу засвоєння знань; аналіз, синтез, дедукція; абстрактні форми мислення.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз понять «навчання», «процес навчання»; співставлення з поняттями «виховання»; виявлення зв'язків та співвідношення даних понять; визначення поняття «навчання»; виявлення структурних компонентів процесу навчання та їх характеристика (аналіз, синтез); структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання; розв'язування педагогічних задач; тестові завдання.
3.2. Зміст освіти в сучасній школі	Освіта; зміст освіти; знання, уміння, навички; види освіти: загальна, політехнічна, професійна; навчальний план, навчальна програма, навчальний предмет, підручник, посібник; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення.	ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз поняття «освіта»; співставлення понять «виховання», «освіта», «навчання» та виявлення їх співвідношення; аналіз змісту освіти; структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання; розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.

3.3. Методи і засоби навчання	Метод навчання; функція методу; засіб навчання; прийом навчальної діяльності; класифікація методів навчання; методи організації навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять, конструювання визначень, виявлення взаємозв'язків шляхом абстрагування, співставлення, порівняння; структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.
3.4. Форми організації навчання	Форма організації навчання; урок, класно-урочна система навчання; лекція, семінар, лабораторна робота, екскурсія, домашня робота, факультатив; лекційно-семінарська система навчання; індивідуальне навчання; індивідуально-групове навчання; ланкастерська система; дальнотон-план; мангеймська система; індивідуальна, групова та фронтальна форми організації навчальної діяльності; парна робота школярів; КСН.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, порівняння, структурування інформації, абстрагування, співставлення. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.
3.5. Урок як основна форма співпраці вчителя та учнів в процесі навчання	Урок; тип уроку; структура уроку; вимоги до уроку; організаційна частина, актуалізація опорних знань учнів; ефективність уроку; нестандартні уроки; аналіз уроку.	ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, порівняння, структурування інформації, систематизація, співставлення. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.

**ДИНАМІКА ЗМІН У РОЗВИТКУ УМІНЬ,
пов'язаних з базовими педагогічними знаннями, у студентів до
і після експерименту (середні значення)**

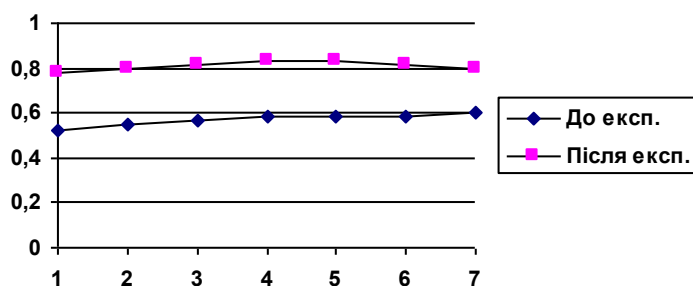


Рис.М.1.1. Динаміка змін гностичних умінь у процесі експерименту

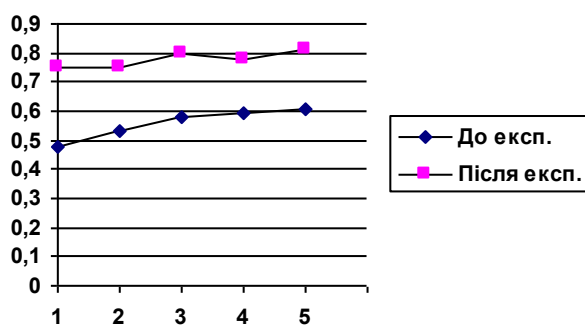


Рис.М.1.2. Динаміка змін проєктувальних умінь у процесі експерименту

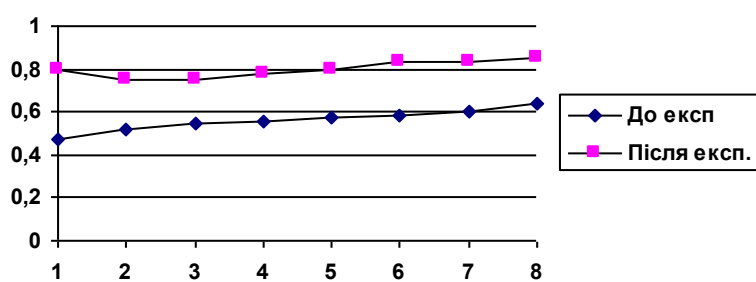


Рис.М.1.3. Динаміка змін конструктивних умінь в процесі експерименту

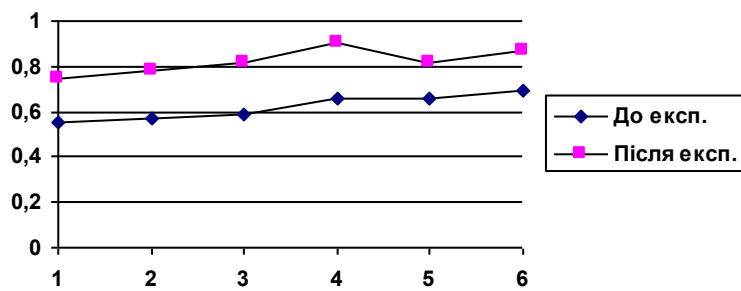


Рис.М.1.4 Динаміка змін у комунікативних уміннях у процесі експерименту

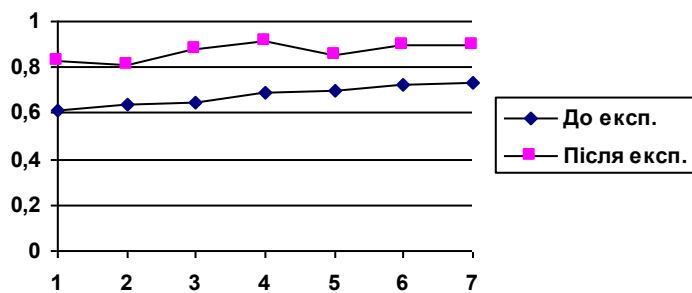


Рис.М.1.5. Динаміка змін організаторських умінь в процесі експерименту

**ГРАФІЧНЕ ЗОБРАЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ УМІНЬ,
пов'язаних з базовими педагогічним знаннями,
у студентів експериментальних та контрольних груп**

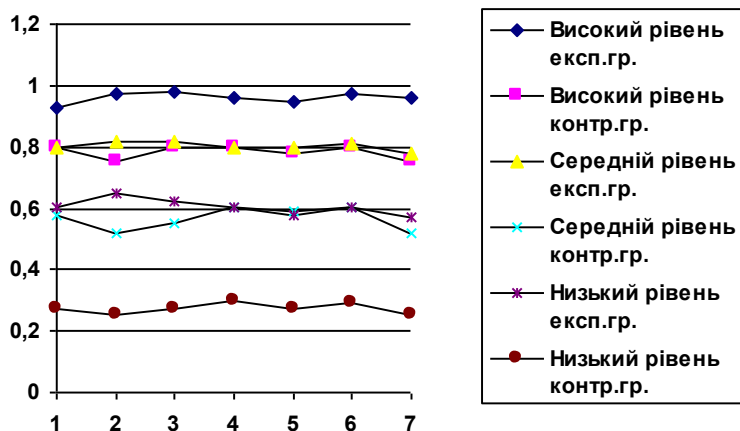


Рис.Н.1. Рівень розвитку гностичних умінь у студентів експериментальних та контрольних груп

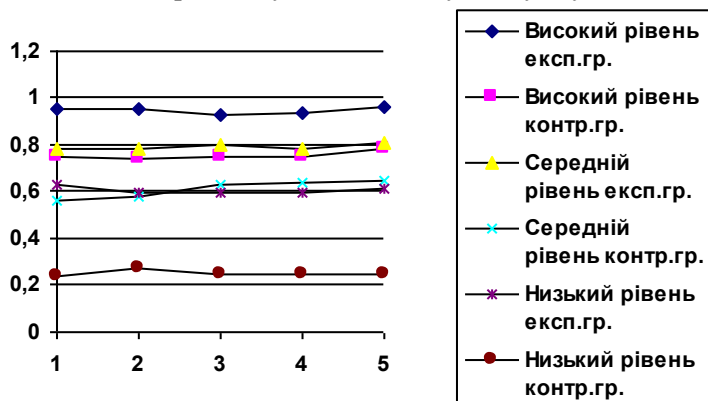


Рис.Н.2. рівень розвитку проектувальних умінь студентів експериментальних і контрольних груп

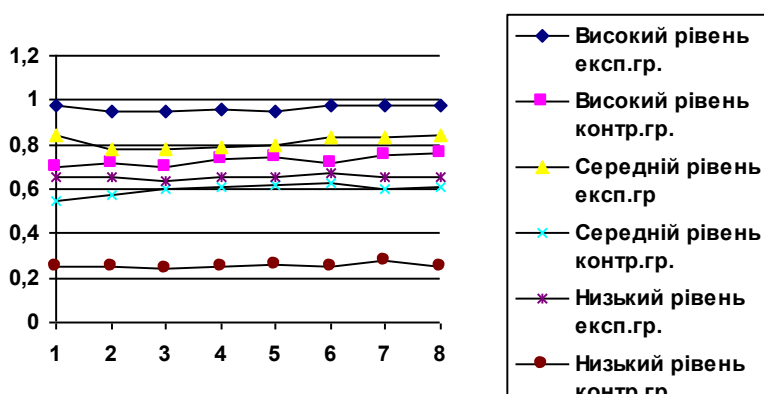


Рис.Н.3. Рівень розвитку конструктивних умінь студентів експериментальних і контрольних груп

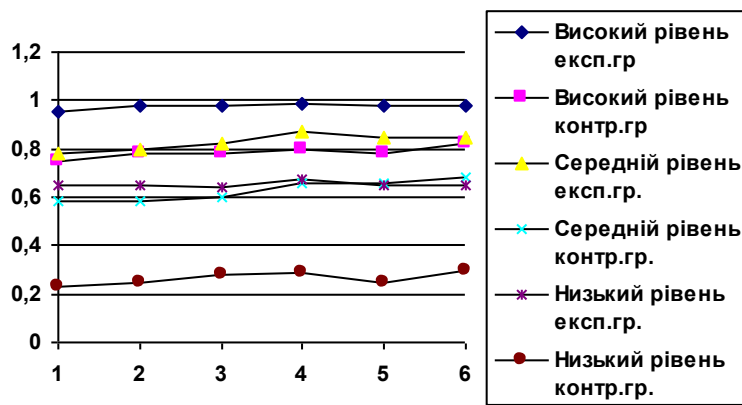


Рис.Н.4. Рівень комунікативних умінь студентів експериментальних і контрольних груп

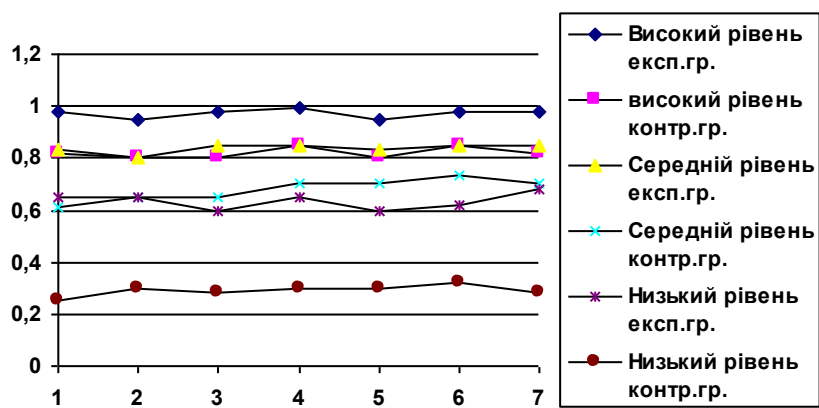


Рис.Н.5. Рівень розвитку організаторських умінь студентів експериментальних і контрольних груп

Графічне зображення рівня сформованості у студентів базових педагогічних знань

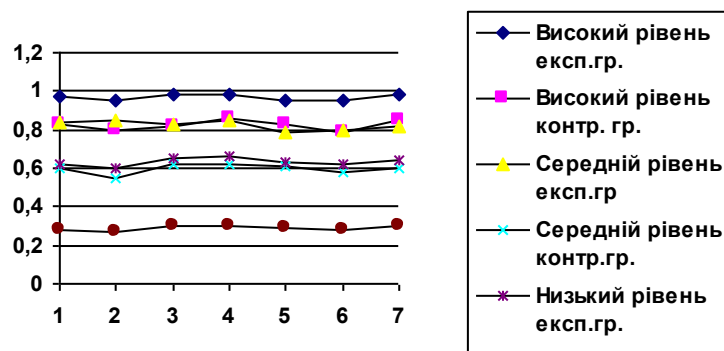


Рис.П.1. Рівень сформованості базових педагогічних знань студентів з курсу «Теорія виховання»

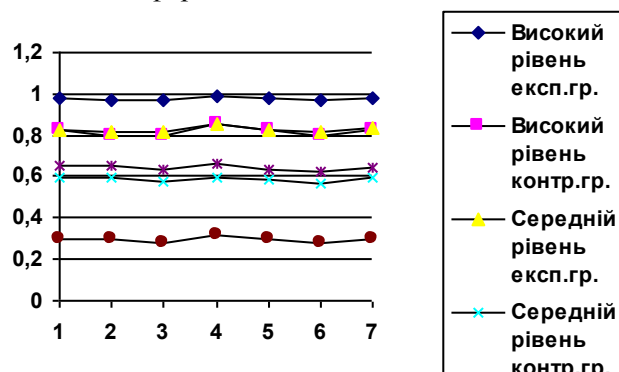
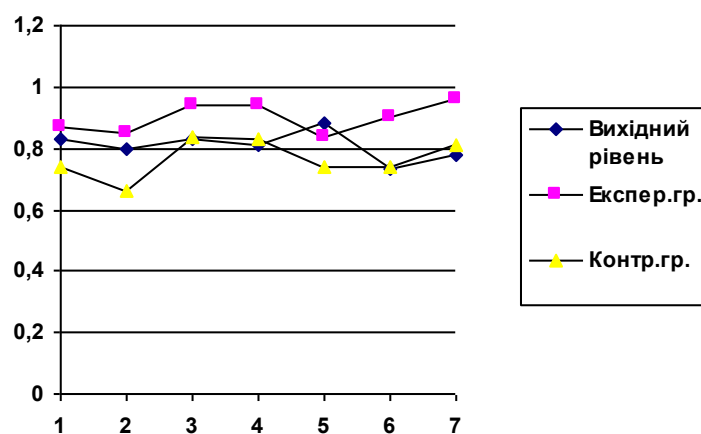


Рис.П.2. Рівень сформованості базових педагогічних знань студентів з курсу «Теорія навчання (дидактика)»

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Система базових педагогічних знань:

1. сприяє кращому усвідомленню нових концепцій виховання, навчання, педагогічних іновацій, сучасних технологій навчально-виховного процесу;
2. дає можливість швидко знаходити оптимальне рішення педагогічних задачних ситуацій у навчально-виховному процесі;
3. допомагає розвивати логічне мислення учнів;
4. допомагає розібратися у психології учня, його поведінці;
5. розвиває логічне мислення педагога;
6. сприяє глибшому пізнанню оточуючого середовища, духовних цінностей учнів;
7. сприяє розширенню кругозору.



	1	2	3	4	5	6	7
Дані до експерименту	0,83	0,8	0,83	0,81	0,88	0,73	0,78
Експериментальні групи	0,87	0,85	0,94	0,94	0,84	0,9	0,96
Контрольні групи	0,74	0,66	0,84	0,83	0,74	0,74	0,81
Різниця	0,13	0,19	0,1	0,11	0,1	0,16	0,15

Мотиви, що спонукають студентів до вивчення системи педагогічних знань:

1. потреба більш глибоко осмислити структуру навчального матеріалу;
2. потреба глибоко осмислити сутність виховного процесу;
3. потреба глибше пізнати форми та методи навчально-виховного процесу;
4. потреба ефективно вирішувати проблеми власної педагогічної діяльності;
5. потреба навчитися виділяти суттєві ознаки навчального матеріалу;
6. потреба глибоко осмислити сутність навчального процесу;
7. потреба ефективно вирішувати проблеми навчально-виховного процесу;
8. потреба пізнати суттєві ознаки педагогічних явищ, педагогічних ситуацій, що виникають;
9. потреба глибше пізнати психологію учня;
10. потреба пізнати закономірності розвитку дитини.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Дані до експерименту	0,74	0,76	0,76	0,78	0,8	0,81	0,81	0,84	0,85	0,85
Експериментальні групи	0,88	0,91	0,94	0,88	0,89	0,9	0,94	0,91	0,94	0,97
Контрольні групи	0,77	0,8	0,8	0,79	0,8	0,8	0,83	0,8	0,83	0,85
Різниця	0,11	0,11	0,1	0,12	0,09	0,11	0,11	0,09	0,11	0,14

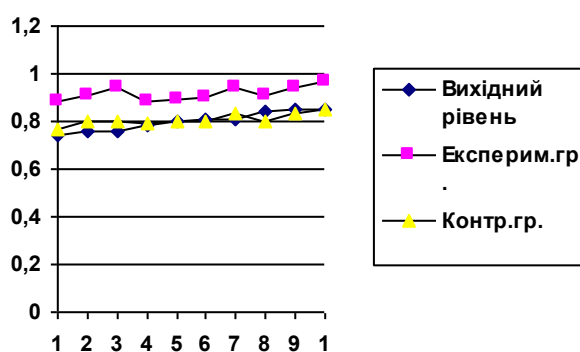


Рис. С.1. Графічне зображення динаміки змін у мотиваційній сфері

Результати впливу технологічної побудови занять на становлення студентів як майбутніх педагогів

Оцінювались результати впливу практичних занять на наступні сфери діяльності студентів:

1. Закріплення теоретичних знань.
2. Розвиток уміння аналізувати педагогічну і методичну літературу.
3. Оволодіння науково-педагогічними методами дослідження.
4. Проектування цілей, змісту, засобів педагогічної діяльності.
5. Планування навчально-виховної роботи з учнями різного віку.
6. Побудова доцільних стосунків з учнями.
7. Розв'язання педагогічних задач, практичних вправ.
8. Оволодіння формами, методами, прийомами, що розвивають активність самостійності учнів.
9. Оволодіння уміннями та навичками самовиховної, самоосвітньої діяльності.
10. Вироблення альтернативних підходів до розв'язання різноманітних педагогічних проблем, ситуацій.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Вихідний рівень	0,65	0,67	0,56	0,55	0,68	0,55	0,62	0,56	0,65	0,63
Експерим.групи	0,88	0,85	0,86	0,8	0,87	0,82	0,9	0,82	0,8	0,85
Контрольні групи	0,72	0,76	0,66	0,71	0,75	0,7	0,75	0,65	0,7	0,72
Різниця	0,16	0,09	0,2	0,07	0,12	0,12	0,15	0,17	0,1	0,13

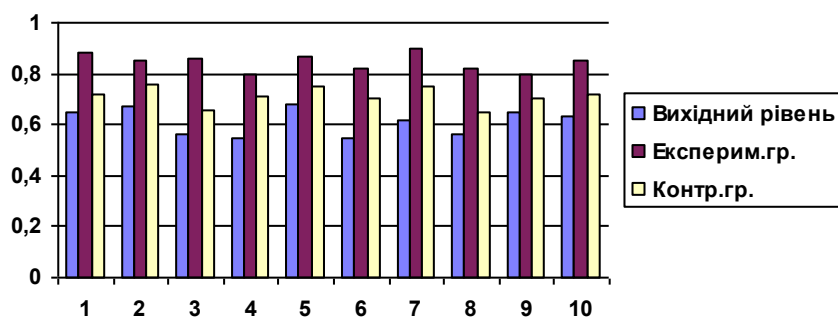


Рис.Т.1 Вплив експериментальної технології на професійне становлення студентів

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БАЗОВИХ ЗНАНЬ З ПЕДАГОГІКИ 4

1.1.Історико-педагогічний аспект розвитку проблеми у класичній педагогіці XVII-XIX століть	4
1.2.Проблема становлення системи базових знань з педагогіки у вітчизняній педагогічній науці	9
1.3.Проблема базової педагогічної підготовки у теорії та практиці сучасної освіти майбутнього вчителя	23
1.4.Базові знання з педагогіки як теоретико-методологічна проблема	30
Висновки до розділу I	36

РОЗДІЛ II. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БАЗОВИХ ЗНАНЬ З ПЕДАГОГІКИ 39 |

2.1.Стан методологічної підготовки вчителя: аспекти сформованості базових знань з педагогіки.....	39
2.2.Експериментальна програма організації дослідження процесу формування базових знань з педагогіки	49
2.3.Аналіз результатів випробувального експерименту	52
2.4.Технологія формування у студентів базових знань з педагогіки	55
2.5.Дослідження особливостей формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки за результатами формуючого експерименту	68
Висновки до розділу II	72

ВИСНОВКИ..... 74 |

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ОСНОВНОЇ ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 76

ДОДАТКИ	172
РОБОЧИЙ ЗОШИТ „ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА”	172

Наукове видання

Антонова Олена Євгеніївна

**Базові знання з педагогіки:
становлення, розвиток, технологія формування**

Монографія

Житомир

Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка

Комп'ютерний макет: Антонова О.Є.

Надруковано з авторського оригінал-макета.

Підписано до друку _____. Формат 60х90/16. Ум. друк. арк. ____
Обл. вид. арк. Друк різнографічний. Зам. _____. Наклад _____.

Поліграфічний центр ЖДПУ, вул. Велика Бердичівська, 40